

**FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE**

LUDMILA ŽOFKOVÁ
Život a dílo

LUDMILA ŽOFKOVÁ
Life and works

Jméno autora: Kateřina Žáková

Studijní obor: Pedagogika

Vedoucí práce: Doc.PhDr. Růžena Váňová, CSc.

Forma studia: Kombinovaná

Rok podání: 2000

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a za použití pramenů a literatury uvedených v seznamu.

V Praze, 28.března 2007

.....

Poděkování

Velice ráda bych na tomto místě poděkovala všem, kteří se podíleli na zrodu této diplomové práce.

Především děkuji Doc. PhDr. Růženě Váňové, CSc. za trpělivost a ochotu při konzultacích. Dále děkuji Literárnímu archivu PNP ve Starých Hradech, zejména manželům Bílkovým, Okresnímu archivu v Mladé Boleslavi, Pedagogickému muzeu J. A. Komenského v Praze, PhDr. Vlastě Čepičkové, CSc., Doc. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc. a R. Kyselové a M. Ehrlerové – zákyním Ludmily Žofkové.

**Dík lidští skřivani
za píseň vděčnosti,
za ruku podanou
za hovor věrnosti.**

**Sny dětské ožily
a kouzlo domova,
moc rodné řeči mé
zazněla ze slova.**

**Šuměla škola,
zvonil dětský smích,
sníh stáří roztál
duše na větvích.**

**Svět klidem dýchal –
tichý , mírový,
nad srdci svítí
oblouk duhový**

*Ludmila Žofková
Bakov nad Jizerou, v březnu 1973.*

Obsah :

| | |
|--|----|
| 1. Úvod | 6 |
| 2. Ludmila Žofková..... | 7 |
| 2.1. Život Ludmily Žofkové | 8 |
| 2.2. Pedagogická činnost Ludmily Žofkové | 18 |
| 3. Pedagogické tendence u nás a v zahraničí počátkem 20. století | 32 |
| 3.1. Světové pedagogické tendence počátkem 20. století | 32 |
| 3.1.1. Vybrané alternativní školy | 34 |
| 3.2. Nástin situace českého obecného školství v období první republiky | 38 |
| 4. Bakovský pokus | 42 |
| 4.1. Vznik a vize bakovského pokusu | 42 |
| 4.2. Koncepce bakovského pokusu | 46 |
| 4.2.1. Didaktická analýza | 46 |
| 4.2.2. Podmínky k realizaci pokusu | 53 |
| 4.2.3. Výchovné aspekty a prostředky pokusu | 55 |
| 5. Výuka českého jazyka a učebnice | 67 |
| 6. Závěr | 79 |
| Poznámky / odkazy | 81 |
| Literatura | 85 |
| Přílohy | 86 |

1. Úvod

Doba meziválečná se v mladé Československé republice vyznačuje v oblasti školství pedagogickým reformismem. Po několika reformních snahách ve dvacátých letech se na scéně objevil Příhodův plán jednotné vnitřně diferencované školy a ovlivnil školské dění v letech třicátých.

V této zajímavé době, kdy se přední čeští pedagogové přeli o podobu českého školství, probíhal v poklidu v malém městečku na břehu řeky Jizery velkolepý pokus. Velkolepý byl tím, že jeho narození se datuje rokem 1927, tedy ještě před příhodovskou reformou. Velkolepý byl i tím, že vydržel do roku 1939 a jeho principy se promítly v několika učebnicích českého jazyka. Pokus probíhal na dívčí měšťanské škole v Bakově nad Jizerou, kde se ředitelování ujala vlídná a pro školu žijící osoba, která začala vyučovat „jinak“. Svými činy dokázala, že i v chudých podmínkách lze vytvořit prostředí bohaté zkušenostmi, vědomostmi, podněty, ale především láskou a porozuměním. Možná právě onou, pro českou školu dramatickou dobou, upadla bakovská škola v zapomnění.

Touto prací chci oživit myšlenky bakovského plánu, přinést nové pohledy a rozšířit obzor v oblasti meziválečné pedagogiky u nás. Dovolte mi, abych představila Ludmilu Žofkovou a její bakovský pokus.

2. Ludmila Žofková

„Paní Ludmila Žofková ... dala na pedagogickou mapu Československé republiky neveliké město Bakov nad Jizerou. Goethe vystihl podstatu věci, když řekl, že malá Ferrara se stala velikou svými knížaty. Malý Bakov se stal velkým svými učiteli, které sjednotila k průkopné práci na podzim roku 1927 nová ředitelka školy.“^{1/} Tato slova jsem si vypůjčila od přítele paní Žofkové, Václava Příhody. Slova vystihující úctu k velké paní učitelce, která se nesmířila s dobovými formami a metodami práce a rozhodla se učit jinak.

2.1. Život Ludmily Žofkové

„Narodila jsem se v učitelské rodině v Paceřicích u Turnova 14.března 1893. Rostla jsem se čtyřmi sourozenci, s dvěma bratry a dvěma sestrami. Vystřídala jsem s rodiči tři krajiny: Paceřice s blízkým Sychrovem a Jenišovicemi, Vrchy – Kacanova s nedalekou Všení a Vyskří a Příšovice u dráhy a státní silnice, běžící do Liberce. Nejvíc kouzla mi zůstalo v duši z doby pobytu ve Vrchách, v zapadlém čarovném koutě, kde byla fantazie živena vším, nač obec pohlédla.“^{2/}

Tak začíná svůj životopis velká paní učitelka, osobnost, která se zařadila mezi významné pedagogické pokusníky v období mezi dvěma světovými válkami, Ludmila Žofková. Vrcholem její pedagogické činnosti byl téměř 11 let trvající pedagogický pokus na dívčí měšťanské škole v Bakově nad Jizerou a vydání několika učebnic českého jazyka. Pokus vycházel z reformních myšlenek jejích pedagogických současníků. Sama Žofková prezentovala svou koncepci pokusu takto: „Bakovský pokus je jakási syntesa činných metod: Daltonu, Winnetky s příchutí Montessoriové a náměty z belgické školy Decrolyho.“^{3/} Principy vyučování zmíněných reformních koncepcí Žofková pečlivě studovala ze zahraničních časopisů. Překládala články, které prozrazovaly, jak učit efektivněji, pro dítě zábavněji. Myšlenky spojila v logický celek. Tím se zrodila koncepce bakovského pokusu, která byla upravena tak, aby byla proveditelná v českých podmínkách.

Vraťme se ale na počátek, ke dni narození Ludmily Žofkové. „Bylo slunečno a teploměr ukazoval 14° Réaumura. Spousty sněhu rychle tály, v polích již zpívali skřivani a zpěvem se ohlásili i špačci. Děti v ten den přišly do školy bosy.“^{4/} Ludmila se narodila manželům Anně a Václavu Větvičkovým jako čtvrté dítě. Měla dva bratry, o pět let staršího Václava a čtyři roky staršího Bedřicha. Sestře Anně byly necelé tři roky. „V tatínkově zápisníku je napsáno: ráno v osm hodin se nám narodila holka Ludmila.

Poslední naše ratolest. Žena k ní stonala od deseti hodin z večera.“^{5/} Pan Větvička byl v tu dobu učitelem v obci Paceřice. Rodina bydlela v místní škole, ve které se Ludmila narodila. Škola stála na návsi. Byl to nevelký domek s jednou třídou a dvěma místnostmi. V době narození Ludmily pan Větvička učil v Paceřicích desátý rok. Ludmila na svého tatínka vzpomínala jako na člověka, který miloval učitelství a aktivní život. Byl vášnivým včelařem, nadšeným ochotnickým hercem, dobrovolným hasičem, měl rád hudbu a recitaci. Ve vsi byl velice oblíbený. Většina obyvatel se s ním nerada loučila, když byl po 14 letech učitelování přeložen na místo správce školy do obce Vrchy – Kacanova. Zde Ludmila zahájila svou školní docházku v září roku 1899. Jejím učitelem se v místní jednotřídce nestal nikdo jiný než milovaný tatínek. Jeho pedagogické umění ji už jako malou holčičku zaujalo, obdivovala jeho přístup k dětem. Pan Větvička byl sice přísný, ale spravedlivý učitel. Netrpěl nepořádek a neposlušnost. Jeho výuka nepodléhala striktně osnovám, ale potřebám dětí. V jednotřídkách se vyučovalo v takzvaných odděleních, v kterých byly děti rozděleny podle věku. I tady si pan učitel Větvička věděl rady, využil starší děti k tomu, aby učily mladší. Malá Ludmila toužila stát se učitelkou jako byl tatínek.

Na konci školního roku, kdy Ludmila chodila do druhé třídy, se jí narodila další sestřička, které rodina Větvičkova dala jméno Vlasta. Ludmila tedy - podle tatínkových předpokladů v zápisníku - nebyla poslední ratolestí manželů Větvičkových.

Poslední ročník obecné školy (1904/05) zahájila Ludmila v dvojtřídní škole v Příšovicích, kde Václav Větvička dostal místo řídícího učitele. Odtud pak jezdila se svou starší sestrou Annou do měšťanské školy do Turnově. Dospívající Ludmila se pro své budoucí povolání nemusela dlouho rozhodovat. Už od dětství chtěla být učitelkou. Proto od roku 1908 začala chodit v Praze do přípravy pro učitelský ústav. Škola byla klášterní, a i když Ludmila byla po celý svůj život věřící, na školu vzpomínala jako na pokryteckou. Do učitelského ústavu u svaté Anny v Praze byla Ludmila

přijata bez přijímací zkoušky, protože výsledky v přípravce byly výborné. Nejlépe jí šel český jazyk. Na učitelském ústavu k skvělým výsledkům z češtiny přidala vynikající výsledky v nauce vyučovací (dnešní pedagogice). Studium zakončila 9. července 1913 složením zkoušky dospělosti učitelské, s vyznamenáním. (Připomeňme, že zkouška učitelské způsobilosti se mohla skládat až po dvou letech praxe.)

Čerstvá absolventka se vrátila domů do Příšovic, kde pomáhala tatínkovi. Do učitelské služby však přijata nebyla, nedostávala plat. Rodina byl v tíživé finanční situaci.

„Dne 17. dubna 1914 obdržel pan Větvička dopis předsednictva Sdružení akademicky vzdělaných žen v Praze, v kterém se píše, že „Sdružení upozornil pan ředitel a inspektor Patočka na nadání slečny Ludmily a požádal Sdružení o finanční podporu v případě, že by se Ludmila rozhodla studovat na filozofické fakultě.“ Dopis je velice obsáhlý a vysvětluje rodičům možnosti, kterých by jejich dcera mohla využít.“^{6/} Po rodinné poradě a zvážení všech možností se rodiče rozhodli pro studium. 15. května 1914 se tehdy ještě slečna Ludmila Větvičková zapsala na Filozofickou fakultu Univerzity Karlo-Ferdinandovy v Praze jako mimořádný posluchač.

Výňatek z indexu:

Seznam přednášek (Index lectionum)

do kterých byl zapsán jako mimořádný posluchač

Ludmila Větvičková na fakultě filozofické c.k. české univerzity Karlo-Ferdinandovy v Praze dne 15.5.1914.

Letní běh studijního roku 1913/1914 (semestr I 1914)

Přednášky:

| | |
|-----------------------------|------------------|
| Úvod do filozofie | Prof. Dr. Drtina |
| Filozofie státu | Doc. Dr. Foustka |
| Novější poměry sociologické | Doc. Dr. Foustka |
| České umění lidové | Doc. Dr. Zich |

| | |
|------------------------------|--------------------|
| Všeobecné dějiny hudby | Prof. Dr. Nejedlý |
| Stará literatura česká | Prof. Dr. Smetánka |
| Literatura ruská 19.století | Prof. Dr. Máchal |
| Literatura česká od r.1880 | Prof. Dr. Máchal |
| Současná literatura srbská | Prof. Dr. Máchal |
| Lyrika Jaroslava Vrchlického | |
| od let devadesátých | Doc. Dr. Novák |
| Dějiny českého humanismu | Doc. Dr. Hýsek |
| Německá literatura | |
| v 2. pol.19. století | Prof. Dr. Krejčí |

Děkanovo potvrzení 2. 10. 1914

Počínající válka však studium komplikovala, po necelých dvou semestrech na fakultě Ludmila studium ukončila. Přijala inspektorovu nabídku a nastoupila do zaměstnání jako výpomocná učitelka. Prvním působištěm byla smíšená obecná škola ve Vlastibořicích, kde Ludmila učila od 16. září roku 1914. Zde zůstala do té doby než se jí naskytla příležitost zastupující učitelky na obecné dívčí škole v Bakově nad Jizerou. Psal se březen roku 1915. Na podzim roku 1916 vykonala Ludmila v Jičíně zkoušku učitelské způsobilosti pro školy obecné a zkoušku ze způsobilosti vyučovat náboženství, obě s vyznamenáním. Další učitelské zkušenosti sbírala mladá učitelka v obecných školách v Čisté, v Bělé u Bezdězu, v Kněžmostě. Právě poslední působiště se stalo Ludmile osudným. Na místní škole vyučoval mladý učitel František Žofka. Byl absolventem Lindnerova učitelského ústavu v Kutné Hoře a v Kněžmostě působil jako odborný učitel. Dlouhé rozpravy o pedagogických zkušenostech se začaly prolínat s rozpravami o životě a láska mezi mladými učiteli na sebe nenechala dlouho čekat. Necelý půlrok před vznikem samostatného Československa, 22. dubna 1918 se provdala slečna Ludmila Větvíčková za Františka Žofku. Svatba se konala v

Děkanském chrámu Páně v Mnichově Hradišti. Oddávajícím knězem byl kaplan Josef Bouchal z Litoměřické diecéze. Ludmile šel za svědka bratr Bedřich, Františkovi kolega z Kněžmostu, Otakar Vrána. V tehdejší době bylo neobvyklé, aby učitelka byla vdaná. Ke zrušení celibátu učitelek došlo až v roce 1919. Sama Žofková uvedla ve svých vzpomínkách, že byla první učitelkou, která nemusela po provdání odejít z učitelské služby. František Žofka byl své ženě spolehlivým druhem a věrným spolupracovníkem. Ve všech jejích pedagogických snahách jí vycházel vstříc a podporoval ji.

Pracovní místa se rychle střídala a mnohdy opakovala podle toho, kde bylo zastupující a výpomocné učitelky třeba. Ludmila střídavě učila v Klášteře nad Jizerou, Bosni, V Bělé, v Kněžmostě. Na vyzvání okresního školního inspektora své učitelování na deset měsíců přerušila a 6. května složila v Jičíně zkoušku z druhého odboru, jak jinak, než s vyznamenáním.

Dva roky po založení samostatného Československa odešli manželé Žofkovi na Slovensko, kde svou pout' zahájili na měšťanské škole v Jelšavě. Po půl roce působení se Ludmila vrátila do Bakova nad Jizerou na dívčí měšťanskou školu jako definitivní odborná učitelka. Na služební příkaz se po půl roce opět vrátila na Slovensko, tentokrát na východ. 1. září 1921 zahájila školní rok na smíšené měšťanské škole v Sabinově u Prešova. Zde je čekal chatrný domek s rozbitými okny, škola s mokkými stěnami, otlučenými lavicemi, holými stěnami. Děti byly ostýchavé, šarišskému nářečí bylo špatně rozumět. „Za několik dní jsem poznala, že jsem na těžkém úhoru a začala jsem s ním měřit síly. Zápasil ve mně stesk po českých dětech a příbuzných s vůlí a láskou, s kterou jsem na Slovensko šla. Láska zvítězila. Vlídnymi slovy jsem razila cestu k srdcím sabinovských dětí. V dětech není uzavřených míst, jsou v nich jen neodhalené spící koutky. Brzy byla „sabiňátka“ přítulná, upřímná, projevila chuť k práci. Začali jsme si přizdobovat třídu, krotit bujnost a přistříhávat zlomyslné výhonky. Bez rozkazů – jak přikazovala nová škola, o kterou jsem se začala zajímat.“^{7/} Jak citace napovídá, v té době už se Ludmila začínala zajímat o reformní pedagogiku. Postupně se

seznamovala s rodícími se pokusy svých současníků v Čechách i s reformními světovými idejemi. Pro svoje potřeby překládala zahraniční studie z oborů pedagogika, psychologie, sociologie. Své poznatky začala pozvolna aplikovat v jazykovém vyučování.

Ze Sabinova vedla cesta mladých manželů zpět do Jelšavy. V tuto dobu vykonala Ludmila na filozofické fakultě v Praze zkoušku ze slovenského jazyka a získala tak způsobilost vyučovat slovenštině jako nepovinnému předmětu. 1.9.1922 zahájili manželé Žofkovi školní rok v Modre u Bratislavy. Zde Ludmila vykonala 23. dubna 1923 zkoušku z prvního odboru s vyučovacím jazykem slovenským a českým. Na škole v Modre začala Žofková intenzivněji uplatňovat nové způsoby výuky (samoučení) právě při hodinách slovenštiny.

V létě roku 1923 se manželé Žofkovi přistěhovali do Bakova nad Jizerou, kde se usadili. Koupili si domek a až do druhé světové války zde oba spokojeně žili. Ludmila nastoupila na místní dívčí měšťanskou školu jako definitivní odborná učitelka. 2. února roku 1927 se jí narodil syn Bořek. Vedla o něm velice podrobný deník, kam spolu s manželem každý den zapisovali pokroky. Už v dubnu se vrátila do školy, kde byla jmenována zatímní ředitelkou. V té době už s žáčkami zkoušela metodu samoučení a připravovala koncepci bakovského plánu. V listopadu téhož roku zahájila svou pokusnou práci v hodinách českého jazyka a literatury a v novém předmětu občanská nauka a výchova. Na základě „Dobrého zdání“ okresního školního inspektora Aloise Průchy udělila Zemská školní rada výnosem z 29. října 1930 povolení, „aby definitivní odborná učitelka Lidmila Žofková ve školním roce 1930/31 vedla a řídila pokus o vyučování podle daltonsko-winnetského plánu na měšťanské škole dívčí v Bakově nad Jizerou.“^{8/} Vedle toho vyvíjela další pedagogické činnosti. Studovala a pracovala v semináři na Škole vysokých studií pedagogických v Praze, pracovala v reformní komisi pod vedením Václava Příhody, účastnila se nejrůznějších pedagogických seminářů, připravovala učebnice českého jazyka..

Na konci roku, v listopadu 1937, zemřel tatínek a pedagogický vzor Ludmily, Václav Větvíčka. Žofková tuto událost nesla velmi těžce. K bolesti však přispěla další rána, když půl roku po smrti otce zemřela i maminka. Ludmila prožila nervový otřes a od 10. května nastoupila téměř na dva měsíce na zdravotní dovolenou. V té době ji ve škole zastupoval manžel. Oporou jí byla rodina i kolegové z řad učitelů. Od přátel dostávala nejrůznější utěšující dopisy: „Každý z nás má rád pro něco a je nebezpečí, že s motivem lze ztratit i lásku. Ale motivem lásky rodičů je naše vlastní existence – a dokud ta trvá, nikdy jejich láska nezmizí, i kdyby se jí zříkali.“ Tolik její přítel Norbert Černý. Spisovatel a přítel Pavel Sula (vlastním jménem Josef Sulík) ji pro potěchu složil báseň.

Od července roku 1938 se Ludmila vrátila do ředitelské služby a připravovala se na nový školní rok. Ani ten už nebyl příliš veselý. Ve vzduchu byla cítit začínající válka. „Čas letí a člověk stále čeká na něco, co musí přijít. Mám takový dojem, že se svět na něco připravuje – temné jsou výhledy v tomto roce a plno nejistoty všude a ve všem...“, psal kolega Václav Medonos. Zlé předtuchy se naplnily a pedagogickou činnost mnoha učitelů přerušila okupace Československa. Ludmila Žofková byla z bakovské dívčí školy výnosem Zemské školní rady č. 348 k 31. lednu 1939 za nejasných okolností propuštěna. Z Protokolů o schůzích místní školní rady bakovské vyšlo najevo, že zatímním ředitelem byl jmenován František Žofka. V dalším zápisu se však dočteme: „Zatímní ředitel F. Žofka byl dne 1. září 1939 odvezen co rukojmí a intervenován. Za něho byl ustaven od 1. září 1939 zastupujícím ředitelem dívčích škol Ladislav Kafka.“^{9/} Ze vzpomínek žákyň Ludmily Žofkové je patrné, že gestapo čekalo na Františka Žofku v první vyučovací den přímo před školou. Školní rok už jako ředitel nestačil zahájit a byl odvezen k výslechům a poté uvězněn v koncentračním táboře v Buchenwaldě.

Na začátku války zemřel Ludmilin starší bratr Bedřich. Podlehл vnitřním zraněním, která utrpěl po útoku německým vojákem.

Válečné období bylo těžké pro každého. Ludmile Žofkové byla zakázána činnost. Honoráře za vydávané učebnice jí na živobytí nestačily, přivydělávala si tím, že dávala soukromé hodiny. Když v roce 1942 zemřel bratr Václav, Ludmila se postupně uzavírala do sebe, přestala pečovat o svoje zdraví. „Domov, z kterého jsem vyšla se rozpadl. V roce 1937 zemřel tatínek, za pět měsíců po něm maminka, přesně do roka po ní nám všem nejmilejší bratr Bedřich (kopl ho německý voják), za tři roky po něm odešel nejstarší z nás dětí dobrý bratr Václav (umučen jako starosta v Osvětimi).“^{10/} Ludmila však kolem sebe měla dobré přátele, kteří jí pomáhali ve chvílích nejtěžších. Když se kolega a tehdy už rodinný přítel Václav Příhoda dozvěděl, že je vážně nemocná, napsal jí: „...Myslím, že Tvůj život nepatří jenom Tobě, abys mohla s ním zacházet podle své vůle. Máš přece jen rodinu užší, ale také velkou pedagogickou rodinu, která potřebuje Tvého zdravého rozumu a Tvé pilné práce...“ Následovala rada, za jakým lékařem si má Ludmila dojít, a přikázání, ať se nestará o peníze, že to bude zařízeno. „Musíme Tě tedy trošku vyburcovat k pochopení, že Tvůj život má velkou sociální hodnotu, i když bys myslila, že je v této době neútěšný.“ Ludmila se vzchopila. Musela chodit pomáhat na pole, aby s Bořkem, který v době války dospíval, měli na živobytí. Z nejbližší rodiny zůstaly sestry Anna a Vlasta, švagrové Anna (rozená Adamcová) a Bohuslava (rozená Mrázková). Stále pevně věřila, že její manžel se z koncentračního tábora vrátí. Rok 1945 znamenal konec války a František Žofka se vrátil domů z koncentračního tábora. Ludmila se opět vrhla do práce.

„Po roce 1945 v květnu se můj muž vrátil po šesti letech z koncentračního tábora domů, ale mně zavolal revoluční národní výbor jako inspektorku do Prahy, kde mi byl přidělen dohlédací obvod Žižkov.“^{11/}

Půl roku po skončení války, 19. listopadu, zemřela sestra Anna na rakovinu.

O necelé tři roky později zemská školní rada jmenovala Žofkovou zemskou školní inspektorkou. V té době její manžel pracoval jako okresní

inspektor kultury v Mladé Boleslavi. Bořek již studoval práva na Univerzitě Karlově a byl vybrán pro studijní pobyt do Belgie a Švýcarska, kam odjel v roce 1948. Na jaře roku 1949 se zemská školní rada rušila a Ludmila byla po osmi měsících služby zařazena jako referentka pedagogického oddělení ministerstva školství a národní osvěty. Ve služebním výkazu najdeme, že od 16. března téhož roku byla ředitelkou na 10. střední škole v Praze. O rok později přišla zpráva, že syn Bořek se do Československa již nevrátí. V roce 1950 se oženil se svou spolužačkou z Chicaga. Ludmila Žofková tuto ztrátu velice těžce nesla a na vlastní žádost odešla do penze. „Na odpočinku žiji se svým mužem ve vlastním domku v Bakově nad Jizerou v Husově ulici č. 358. O jediném synovi, letos šestadvacetiletém, už několik let nevíme, naše stáří se tedy naplnilo stíny.“^{12/}

Na život však Ludmila nezanevřela a dál se aktivně podílela na osvětové činnosti v Bakově nad Jizerou i v mladoboleslavském okrese. Psala články do tisku, účastnila se práce na Šrámkově Sobotce, byla členkou výboru rady žen, předsedkyní výboru pro občanské záležitosti, stala se aktivní členkou sdružení Budování dětských vesniček SOS. Nadále pracovala na shrnutí výzkumů a zkušeností mnohaleté práce v oblasti výuky mateřského jazyka. Jelikož byla vynikající řečnicí, nejednou zahajovala různé výstavy, promlouvala i na pohřbech.

Syn Bořek se ze zahraničí začal hlásit, střídavě žil ve Švýcarsku a Kanadě. Posílal mamince fotografie rodiny, psával o svém životě. V pozůstalosti najdeme nejeden dopis od vnoučat Milana a Nataši začínající slovy: „Meine liebe babička“. Jelikož Ludmila měla zkoušku z německého jazyka, kterou složila v roce 1937 v Jičíně, nebyly pro ni německy psané dopisy problém. S celou Bořkovou rodinou se manželé Žofkovi setkali, když za nimi přijeli do Bakova. Přesný rok návštěvy se mi nepodařilo dohledat, k dispozici je pouze fotografická dokumentace. Syn se snažil své rodiče co nejvíce navštěvovat, avšak vzhledem k politické situaci, která u nás panovala do roku 1989, byly návštěvy komplikované.

V roce 1974 František Žofka vážně onemocněl a ulehl na lůžko. O dva roky později, 13. května 1976 „milovaný stařeček“ zemřel. Ludmila ztratila zájem o veškeré dění. Oporou jí zůstaly švagrová Bohuslava Mrázková – Větvičková a mladší sestra Vlasta Větvičková – Bayerová. Odešla do domova důchodců v Niměřicích a 3. října roku 1984 zemřela ve věku 91 let.

Ludmila Žofková a František Žofka jsou pochováni v rodinné hrobce v Příšovicích.^{13/}

„Na starý domov veliké vzájemné lásky a soudržnosti nezapomíná srdce ani na chvíli.“^{14/}

2.2. Pedagogická činnost Ludmily Žofkové

Ludmila Žofková se jako mladá učitelka zajímala o pedagogické dění nejen v naší společnosti, ale i ve světě. V anglickém časopisu *The Times Educational* si přečetla zprávu o převratném školském plánu, který do zkušební praxe zavedla v únoru roku 1920 americká učitelka Helena Parkhurstová ve městě Dalton v USA. Daltonský plán Ludmilu zaujal natolik, že téměř ihned začala zkoušet jeho praktickou nosnost. Na měšťanských školách smíšených v Jelšavě a Modre na Slovensku, kde mladá učitelka Žofková působila v letech 1921 až 23, začala nesměle měnit vyučovací způsob ve svých předmětech - slovenštině, zeměpisu, dějepisu. Přispěl k tomu i dopis od prozatím neznámého kolegy Václava Medonose, který učil český jazyk v měšťanské škole chlapecké v Leducích u Domousnice:

„Vážená paní,

v příloze zasílám práce žákovské k výměně. Dopisovali jsme si již s dětmi z českých menšin na severu. Přispělo to značně k oživení vyučování slohu, získalo se hojně materiálu k vlastivědě a hlavně, vzbudil se živý zájem. Pokud Vás znám (hovořil jsem s Vámi v Praze), soudím, že neodepřete pomoci při zprostředkování výměny. Odpovědi na jakékoliv téma (z okruhu dětských zájmů: život ve škole, doma, ulice, okolí atd.) mohou být společné, nebo, což se velmi osvědčilo, adresovány jednotlivě určitému žákovi. Dítě si takového dopisu váží, schovává si jej na památku. ... Nemáte-li chlapců ve Vaší třídě, předejte laskavě chlapecké dopisy některému kolegovi, který by se o to zajímal, ač by nebylo žádné neštěstí, kdyby Vaše děvčata odpověděla našim hochům. Píšeme si časopis v naší třídě a rádi bychom si tam některé slovenské dopisy opsali.“^{15/}

Tímto počinem se zřejmě zrodily nápady, jak propojovat školu s životem, vzájemně různé předměty – český jazyk, vlastivědu (zeměpis), občanskou nauku a výchovu. Zároveň se zrodilo přátelství, které v pozdějších letech mělo vliv na reformní práci Ludmily Žofkové.

O prázdninách roku 1923 získala Ludmila Žofková místo definitivní odborné učitelky na měšťanské škole dívčí v Bakově nad Jizerou. Nadále prohlubovala své znalosti o netradičních vyučovacích metodách studiem jiných školských systémů jako Winnetské soustavy Carletona Washburna, Ermitáže Ovida Decrolyho nebo pedagogických metod Marie Montessori. Začal se rodit sen na vybudování a uskutečnění vlastního vzdělávacího systému, v němž by děti nebyly objektem vnějšího poučování, ale samy pracovaly na svém sebevzdělání vlastním hledáním, četbou a prací. Velký vliv na pedagogické smýšlení mladé učitelky měl rovněž spis dr. Karla Velemínského Americká výchova, který četla už před první světovou válkou. Žofková před sebou měla nemalý úkol. Nejprve musela svůj plán promyslet a přizpůsobit podmínkám dívčí měšťanské školy. Věděla, že bez podpory kolegů, ale i samotných žákyň svůj sen nemůže uskutečnit. A tak následovaly společné schůze s dětmi, učiteli, inspektory, na kterých se usuzovalo, co je v bakovských podmínkách možné realizovat. Působivým vyprávěním se Žofkové podařilo žáčky motivovat tak, že samy chtěly změnu vyučování. „Vysvětluji jim vyučování na amerických školách. Zamlouvá se jim daltonský plán.“^{16/} Začala příprava, výroba pomůcek, diskuse s ostatními kolegy pokusníky. Za přítomnosti okresního školního inspektora hospitovala Žofková v páté třídě obecné školy, aby věděla, s jakými znalostmi přecházejí žáci do měšťanské školy. K spuštění pokusu chybělo už jen požehnání pana ředitele Františka Opočenského. Situace se však vyřešila, když 1. března 1927 pan ředitel Opočenský odešel na trvalý odpočinek. Správa školy byla na měsíc svěřena slečně B. Školaudové. Od 1. dubna byla správou školy pověřena Ludmila Žofková jako zatímní ředitelka. Za podpory okresního školního inspektora Aloise Průchy začala paní ředitelka realizovat svůj sen. Na besídce obeznámila rodiče žákyň se svým plánem a 15. listopadu roku 1927 se bakovský pokus rozjel v hodinách českého jazyka a občanské nauky a výchovy. Sama Žofková jej charakterizovala takto: „Bakovský pokus je jakási syntesa činných metod: Daltonu, Winnetky s příchutí Montessoriové a

náměty z belgické školy Decrolyho.“^{17/} Po roce ředitelování bylo stanoveno terno na místo ředitelky dívčí měšťanské školy. Přišlo devět žádostí, terno se uzavřelo takto: Na prvním místě byla ustanovena slečna Hedvika Wolfová, definitivní odborná učitelka v Mnichově Hradišti, která dosáhla nejdelšího služebního stáří 33 roků, 1 měsíc a 10 dní. Na druhém místě byla Ludmila Žofková, která byla naopak služebně nejmladší – 14 roků, 6 měsíců a 11 dní a jako jediná byla provdána. Třetí v pořadí byla ustanovena slečna Anna Nejedlá s odslouženými 19-ti roky, 8-i měsíci a 5-ti dny. Od počátku školního roku 1928/29 tedy nastoupila na bakovskou školu nová paní ředitelka Hedvika Wolfová. Zároveň s ní nastoupil mladý pan učitel Ladislav Kafka, který přišel z obecné školy v Dolním Bousově. Pokusná práce kolegyně Žofkové ho velmi zaujala a metodu samoučení aplikoval i ve svých hodinách zeměpisu a dějepisu. Nelze opomenout ani odborného učitele Josefa Černého, který na bakovské škole působil od května 1927, a odbornou učitelku Bohuslavu Mrázkovou, která vyučovala přírodovědu, chemii a fyziku. Ve svých hodinách rovněž realizovala principy bakovského pokusu. Byla věrnou a nadšenou spolupracovnicí Ludmily Žofkové. Na bakovské škole však zůstala jen do konce školního roku 1930/31. Byla ustanovena na pokusnou školu v Praze. Na její místo nastoupil Ludmilin manžel František Žofka, který dosud učil na měšťanské škole chlapecké v Bakově. Bohuslava Mrázková však kontakt s Žofkovými nepřerušila. S Ludmilou si vzájemně vyměňovaly zkušenosti z pedagogické činnosti. O pár let později se stala její švagrovou, když si 4. srpna roku 1936 vzala Bedřicha Větvíčku.

Vraťme se ale k situaci ve škole. Žofková svůj pokus stále vylepšovala jednak reflexí vlastní činnosti, hospitacemi a rozpravami s kolegy pokusníky. Inspiraci jistě čerpala i na Škole vysokých studií pedagogických v Praze, kam byla zapsána od školního roku 1928/29 a kde studovala šest semestrů. Podporu k pokusné činnosti měla v již zmiňovaných kolezích, ale i v okresním školním inspektorovi Aloisi Průchovi a zemském školní inspektorovi Bohuslavu Pluhařovi. Kde se jí však nedostávalo uznání, bylo

vedení školy. Paní ředitelka pokusnou práci svých učitelů nijak nepodporovala, některé aktivity dokonce zakázala. Není proto divu, že Ludmila Žofková po více jak dvouleté pokusné práci uvažovala o odchodu z Bakova. Na začátku roku 1930 podala žádost jako definitivní odborná učitelka na měšťanskou školu chlapeckou v Mnichově Hradišti. Dále jí bylo nabídnuto místo na věhlasné Baťově škole ve Zlíně v čele se Stanislavem Vránou:

„Vážená paní kolegyně

Zápisem na naší škole se zvětšil počet žactva tou měrou, že budeme musít zřídit několik nových tříd a přibrat několik učitelů všech odborů. Známe aspoň částečně Vaši práci v nových směrech vyučovacích, jakož i potíže, s nimiž musíte zápasiti ve svém nynějším působišti. Domníváme se, že ve Zlíně byste našla prostředí, kde byste se mohla plně věnovati svým pracem a kde by se Vám dostalo všeho, čeho byste k tomu potřebovala. Mohl by tu ovšem obdržeti místo i Váš pan manžel, případně i některý z Vašich nejbližších spolupracovníků na Vaší škole.“^{18/}

Svůj možný odchod pečlivě zvažovala. Bakovský pokus nechtěla opustit, vztahy s paní ředitelkou byly značně nepříznivé a Ludmile chyběla svoboda k práci. Radila se proto s kolegy a přáteli. Karel Galla ji napsal:

„...Kdybych byl Vámi, přijal bych nabídku – ovšem s určitými podmínkami. Bylo by škoda Vašeho bakovského pokusu, ale konala byste jej vlastně ve Zlíně dále a to v lepších poměrech...“^{19/}

Václav Příhoda měl zase tento názor:

„...Není o tom pochyby, že byste pracovala ve Zlíně daleko výhodněji. Není tam veliký počet dětí ve třídách. Budova jest skoro ideální. Děti se zdají schopné. Škola jest výborně řízena panem Vránou. Poměry ve sboru se zdají dost, ovšem jenom dost dobré. Měla byste k dispozici, co byste chtěla. Všecko by Vám objednali, všecko by Vám nakoupili. Všecko by to bylo hezké – ale Vaše budoucnost je bakovský pokus. Vy jste do něho dala kapitál na čas, na práci a možná i na zdraví. Bakov žije s Vámi. Tam máte

příležitost vyžít své myšlenky. Prosil jsem pana inspektora Průchu, abyste byla zbavena té pokrokové ředitelky. Později se to všechno zarovná, takže budete sama řídit své dílo. ... Tu příležitost, dostat k dispozici nějakou tu knížku, snad Vám můžeme taky opatřit. ... Ve Zlíně budete rozmnožovat slávu pana Vrány a pana Bati. ... Chtějí Vás koupit, jako koupili pana Vránu, pana Gráce, pana Konvičku....^{20/}

Žofková nabídku Stanislava Vrány nakonec odmítla a žádost na chlapeckou školu v Mnichově Hradišti stáhla. Svou roli mohl sehrát názor Václava Příhody, ale i to, že v tu dobu byl její syn Bořek již delší čas nemocný a stěhování by mu neprospělo. Ke konečnému rozhodnutí jistě přispěl i okresní školní inspektor Alois Průcha, který se obrátil na Okresní a potom Zemskou školní radu v Praze, aby situaci v bakovské škole vyřešila. Ke své žádosti přiložil Dobré zdání, kde podrobně popsal bakovský pokus a situaci ve škole, včetně zmínky o neutěšených vztazích v učitelském sboru.

„Dobré zdání.

Mám rád bakovský pokus pro jeho originalitu a pro lásku pokusníka k učitelskému povolání a k dětem. Za celou dobu svého inspektorování jsem nenašel krásnějších příkladů ideální učitelské práce a nadšení, které je hybnou silou každého pokroku a zejména při hledání nových cest.

Vědom si své zodpovědnosti i zodpovědnosti pokusníků, byl jsem po celý školní rok v těsném kontaktu s pokusem a téměř každého týdne jsem byl přítomen při vyučování, pozoruje vyučovací postup a kontroluje práci pokusníků zkoušením žactva. S plným vědomím náležitě objektivnosti mohu stanovit svůj posudek:

1. *Vyučovací výsledky* jsou ve všech disciplínách vyučovacího jazyka a v občanské nauce výtečné. Přesvědčil jsem se, že žákyně nejenom teoreticky, ale i rozumově nabyly vědomostí, předepsaných učebními osnovami, ale nadanější, jimž práce samoučením šla rychleji, prohloubily své vědomosti až překvapujícím způsobem. Žákyně III. ročníku dovedou např. z literatury nejenom vyjmenovat všechna významná díla předních spisovatelů

(i z doby nejnovější), ale určí bez rozmýšlení i autora spisu („na přeskáčku“), jmenují soustavně všechny kronikáře od nejstarších dob, slovníkáře, pěstitele povídky nebo románu, pronikly na podkladě soukromé četby i k charakteristikám a k přibližně správným kritikám literárních prací (idealizování Němcové, romantičnost Ještědských románů Světlé, realismus Terézy Novákové apod.). Pravopis většina dívek ovládá bezvadně. V zeměpise a v ostatních zplánovaných předmětech výsledky velmi dobré až výtečné. Dívky kreslí samostatně skizy zemí nebo jednotlivých zeměpisně důležitých úseků, v dějepise překvapují srovnávacím úsudkem, v přírodovědě praktickou aplikací pravidel na případy skutečného života atd.

Občanská nauka a výchova v pojetí odborné učitelky Žofkové je „skvělá“ (užívám posudku pana univerzitního docenta Doktora Klímy) svojí bezprostředností a opravdovostí. Není to obvyklé kazatelské umění, ale život sám, který zde na děti působí prostřednictvím laiků. Tak na příklad babička sehnutá prací a tíhou let sedí před žákyněmi a vypráví jim nehledanými slovy o svém mládí a o tom, čemu ji život naučil. Líčí, jak již jako dítě místi učení musela pracovati „na panském“ od 3. ráno do 11. večer, jak se naučila číst teprve od svého dítěte, když chodilo do školy. Žákyně se jí vyptávají a prosté mravní názory a lidová filosofie přímo prší do jejich dětských duší. Jindy opět matka několika dětí vypravuje svůj životopis (sloužila u příbuzných ve Vídni, utekla od nich pro špatné zacházení a z touhy po domově pracovala v Berlíně, tam se provdala za Čecha a po vysilující práci, při níž nesměla ani minutky denně ztratit, domohla se s mužem slušného postavení) a zejména pěkně mluví o svých zkouškách a utrpeních jako matky (smrt dětí) a končí: „Jo, mí zlatý děti, teď jste doma jako v bavlnce a nevíte, co na vás v životě čeká. Těšíte se, až vyjdete ze školy, myslíte si na tancovačky a na užívání. Ale uvidíte, jaký je život tanec a jak se musí jeden ohánět, aby dal dětem živobytí a připravil jim lepší krajíček chleba než míval sám.“ (ze stenografického zápisu) Podobné proslovy jsou při každém měsíčním žakovském shromáždění (železničář, obvodní lékař, soukromý úředník a pod.) a jsou pro výchovu

velmi požehnané. Samozřejmě musí učitelka Žofková těmto přednášečům dát direktivu, co by děti zajímalo a co jim nutno říci.

2. *Metoda vyučovací* zdůrazňuje samoučení žactva. V I. ročníku byly dívky asi půl roku soustavně k samoučení vedeny. Vycházelo se od obvyklé katechetické nebo akroamatické formy, která poznenáhla přecházela v návodné úkoly, zpočátku společné, později individuální a konečně v samoučení. Kdo nepoznal tuto praxi, nedovede si představit, co zde práce na učitele čeká. Bylo nutno dosavadní učebnice přepracovat na formu dětem stravitelnou, ukázat jim na pomůcky a prameny, doporučit cviky nácvikové i opakovací. Učební látka rozdělena na jednotky měsíční, tyto na týdenní, k tomu přidány testy na kontrolu učitelovu- každá pracovní jednotka (a test) musela být na půlarchu rozmnožena psacím strojem nebo cyklostylem pro všechny dívky. Jenom za papír na rozmnožování „jednotek“ vydali pokusníci ze svého přes 3000 Kč, učitelka Mrázková nakoupila pomůcek pro fyzikální praktikum za 1200 Kč, z nichž část jí byla nahrazena z dotace okresního školského výboru.

Dívky potom v učení samostatně postupují podle stupně nadání, prostudují si pracovní jednotku, pokud nerozumějí, dotazují se učitele, a když ji ovládly, přihlásí se ke zkoušce písemné i ústní. Když prokáží velmi dobrý prospěch, dostanou další jednotku. Neodpovídají-li uspokojivě, ponechají si jednotku ještě k dalšímu studiu. Přirozeným důsledkem je zde vytvoření pracovních skupin; při tom žákyně, jež jsou v učení napřed, mohou podle stupně nadání jít do hloubky nebo pomáhati vysvětlováním méně nadaným.

Aby bylo docíleno určité ekonomie pracovní, střídá se metoda samoučení podle potřeby s naučným výkladem učitelovým. Opakuje se velmi často, při tom se žákyně zkoušejí samy (zkouší celou třídu) podle otázek, shrnutých z celého oddílu.

3. *Výhody:*

a) Oproti dřívějšímu vyučování konstatuji neobyčejné zvýšení pracovní chuti a dětského zájmu. Při práci není slyšet napomínání učitelových

k pozornosti. Ve třídě je ticho, dívky skloněny nad „jednotkami“ nebo testy, některé rozpáleny úsilím, jiné méně samostatné, přicházejí k učiteli a šeptem se dotazují.

b) Poměr mezi učitelem a žactvem jest upřímnější, lidštější a přátelštější. Tresty zcela zmizely. Ve všem se uplatňuje vědomí, že proto chodím do školy, abych se něčemu naučil a proč se tomu musím naučit.

c) Při nemocech a kontumacích dětí není ztráta vyučovacího času tak znatelná, ježto v tomto případě dívky dostanou „jednotky“ domů a mohou v práci doma pokračovat. Jinak domácími úkoly není dítě zatěžováno, platí zásada, že všemu se má naučit ve škole.

d) Zájem občanstva (rodičů) o vyučování se zvětšuje. Děti při pracování „jednotek“ musí velmi často vyžadovati součinnosti rodičů, zejména při shledávání různých dat, a rodiče s radostí pozorují zvýšení hladovosti dětí.

e) Hlavním užitekem pokusu jest výchova k samostatnosti. Ubývá ve škole třtin, spoléhajících na pomoc učitelovu nebo na nápověď spolužačky a přibývá těch, které samy musí dojít k jádru věci a které odmítají nabízenou pomoc učitelovu slovy „Já sama!“. Vidím v tom veliký význam pokusu pro život a jsem přesvědčen, že tyto děti jinak si dovedou počínat v různých situacích života, než ty, které byly jako na provázku vedeny péčí učitelovou, aby nikde nezakoply a nedělaly kliček. Tyto děti kličky dělají, zpočátku velmi často, snad by to mohlo býti vytknuto jako nevýhoda pokusu, ale právě těmito kličkami se dítě učí myslet a hledat a to je nejcennější. A kdyby kličky byly příliš dlouhé a únavné, jest zde učitel, který stále práci dítěte kontroluje a který ví, kdy je třeba zasáhnout slovem, poukazem na diagram, na analogii.

4. *Význam pokusu.* Jsem přesvědčen, že jenom takový pokus má cenu, který je praktický a který se dá aplikovat i na průměrného učitele, ježto nemůžeme očekávati u všech takovou pracovitost, inteligenci a rozhled, jako mají bakovští pokusníci. Vysvětlil jsem dříve, proč bylo nutno, aby tito pokusníci byli v pravém slova smyslu zapřaženi po celý den i

v noci. Byla to příprava „jednotek“ a testů. Až celý elaborát vyjde tiskem, vše bude propracováno a vypilováno, dá se bakovský pokus aplikovati všude a u všech učitelů, kteří budou chtít pracovati metodou samoučení. Bakovský pokus dokázal, že metodu podle daltonského a winnetského plánu lze s prospěchem aplikovati i u nás bez jakýchkoli mimořádných výhod, benevolencí a nadlehčování, jichž se každý pokus dožaduje a se zřetelem k obtížnosti v hledání nových cest jistě právem. V Bakově byl pravý opak. V této škole jest vše, co pokus může ohrozit, poškodit a hodně zatížit. Budova nedostatečná, bez vedlejších místností (pracovna, tělocvična, kuchyně, síň pro shromáždění scházejí), poměr mezi vedoucím (ředitelkou školy) a pokusníky neutěšený. Ředitelka školy, Hedvika Wolfová, má přes 35 služebních let. Nastoupila v Bakově před dvěma roky, před tím byla definitivní odbornou učitelkou v Mnichově Hradišti. Jako učitelka jest kvalifikována dobře, hospodářskou správu školy a úřední agendu obstarává také celkem dobře, ale na pokus duševně nestačí. Nemá pro něj zájmu ani chuti, nesleduje nových směrů, je zvyklá chodit po starých pěšinkách, každé novoty se děší. Za těchto okolností jest ovšem inteligenčně značně níže než odborná učitelka Žofková a ostatní pokusníci. Pozoruje úspěchy pokusníků, návštěvy cizích zájemníků, slyší pochvaly, vidí lásku dětí a občanstva k pokusníkům a cítí se opomíjena zastiňována, podceňována jako ředitelka školy, když hosté se s dotazy obrací jenom na Žofkovou. Na pokus pohlíží jako na nutné zlo, na zbytečnou věc, která ji zneklidňuje a ohrožuje na prestiži. To plodí určitou zaujatost, která několikrát vyvrcholila v osobních střetnutích s pokusníky. Snažil jsem se poctivě o vysvětlení a vyrovnání obou směrů, byl jsem za účelem zamezení srážek přítomen při každé měsíční konferenci, ale ustavičně na bakovské škole býti nemohu. Po pravdě musím říci, že ze strany pokusníků nebylo nikdy akcí a zlých úmyslů pozici ředitelčinu zlehčovati nebo poškozovati, ani ředitelce nemohu přisuzovati zlých úmyslů, ale fakt je, že ve sboru to skřípe, není zde důvěry ani klidu pro pokus tak žádoucího a potřebného.

Touto situací jest nejvíce ohrožována výchovná stránka pokusu. Při občanské nauce v rámci žákovské samosprávy děti excelují, překvapují pohotovostí a úsudkem; o hodinu později při ředitelčiných počtech jsou tytéž děti trestány, nechávány po škole, hrozí se jim horší známkou z mravů atd.; vše z nepochopení ředitelčina. Besedy s rodiči a dětské besídky, které byly dříve na škole pořádány a které zásluhou odborné učitelky Žofkové byly dostaveníčkem celého Bakova, se nyní nepořádají vůbec. Občanstvo pozoruje tuto změnu, chápe situaci a žehrá na tyto neutěšené poměry.

Nejlepším východiskem a řešením by bylo služební přikázání definitivní ředitelky Wolfové na jiné místo podle § 72 služební učitelské pragmatiky. Vybízela jsem ředitelku Wolfovou, aby žádala o místo ředitelské v Praze cestou konkurzní (má v Praze staříčkou matku), ale odmítla s poukazem, že by místa nedostala, ač dříve z Mnichova Hradiště žádala do Prahy několikrát.

Ježto ředitelka z neznalosti a i z nepřízně provádění pokusu velmi ztěžuje, prosím, aby okresní školní výbor byl zmocněn pověřiti definitivní odbornou učitelku Žofkovou ideovým vedením pokusu (ovšem bez újmy ředitelčiných práv) s vymezením kompetence a aby této učitelce mohl býti za účelem dokončení prací s plánováním ostatních vyučovacích předmětů spojených, snížen počet vyučovacích hodin týdenních asi na 13, což by bylo možné přidělením některých vedlejších předmětů učitelským silám ze školy obecné bez překročení maxima (tělesná výchova, nepovinné předměty). Nevznikne tím žádné mimořádné vydání pro okresní školní fond.

Odborná učitelka Žofková de facto pokus řídí, přednáší o něm v učitelských schůzích a kurzech, píše v odborných časopisech, jest členkou reformní komise při ministerstvu školství a národní osvěty a celým svým založením a inteligencí dává záruku, že pokus provede k úplné spokojenosti všech, kteří uznávají jeho důležitost. To, co doposud provedla v Bakově úplně sama, bez prostředků, dává plnou záruku, že dnes, kdy se kurzu dostalo

blahovolné podpory ministerstva školství a národní osvěty, půjde tím rychleji a snadněji.

Jsem přesvědčen, že bakovští pokusníci pro svoji krásnou a velikou lásku k povolání, ke škole a ke školním dětem si zaslouží plné podpory a pomoci.

Mnichovo Hradiště, dne 1. srpna 1930.^{21/}

Na základě žádosti okresního inspektora vydala Zemská školní rada 29. října 1930 povolení, že odborná učitelka Ludmila Žofková smí svolávat a řídit porady pokusníků, smí hospitovat u ostatních pokusníků, pověřuje se vedením kampaní v intencích daltonsko-winnetského plánu, smí podle potřeby měnit pořadí hodin a má prostřednictvím ředitelství podávat čtvrtletní zprávy o výsledcích a zkušenostech při pokusném vyučování.^{22/} Bakovští učitelé - pokusníci měli tímto dokumentem zaručenu jistotu a určitou svobodu k realizaci svých reformních přístupů v oblasti vyučování. Bakovská škola začala vzkvétat, dostávala se do povědomí pedagogického světa Československa. Zemský školní inspektor Bohuslav Pluhař fandil nadšeným učitelům, pozitivně hodnotil způsoby bakovské výuky. Na hospitace jezdili například Václav Příhoda, Karel Čondl, pro mnohé pedagogy se Žofková stala vzorem. Marie Drástová píše: „Velmi se mi líbil Váš způsob práce podle daltonského plánu kombinovaného s Winnetkou... Ráda bych podle něho pracovala a kolegové Medonos a Čondl ... mně navrhli, abych se na Vás obrátila o bližší informování a osnovy.“^{23/} Ludmila vyhověla a Marie Drástová se zařadila mezi hospitanty na bakovské škole. Sbírala zde zkušenosti, aby sama mohla začít s reformní výukou zeměpisu a organizací žákovské samosprávy na pokusné diferencované měšťanské škole v Praze - Michli. Žofková se snažila spolupracovat s osobnostmi s nejrůznějším pracovním zaměřením. Do bakovské školy jezdíval i pedagog František Bakule:

„Má drahá paní Žofková, já bych rád té vaší drobotině přivezl zas nějaké písničky. Abych věděl, co nového vybrat, napište mi, prosím, obratem, co z minula od mě máte. Těší se už na vás na všechny Váš oddaný Bakule.“^{24/}

V dubnu roku 1931 Žofková obdržela dopis od Stanislava Vrány, v kterém jí znovu nabízel místo ve zlínské škole:

„Zvu Vás tedy ještě jednou do Zlína – Vás, pana manžela i p. Kafku. Pro všechny budou místa..... Poměry zlínské znáte, náš sbor do značné míry také – budete se tedy moci rozhodnouti. Měli bychom Vás zde velmi rádi.“^{25/}

Nabídku všichni tři učitelé odmítli.

V roce 1932 opustila ředitelka Hedvika Wolfová bakovskou školu. Nastoupila jako ředitelka dívčích škol v Mnichově Hradišti. Její místo v Bakově převzala od 1. 9. Ludmila Žofková.

V tu dobu se podrobila zvláštní zkoušce jako čekatelka na místo okresního školního inspektora. Vlastní inspektorské zkoušky vykonala o rok později, na podzim roku 1933.^{26/} Za další rok bylo sestaveno terno na místo okresního školního inspektora v Plzni, v kterém byli ustanoveni tito kandidáti: p. Jekše, p. Žofková a p. Skořepa. „Bylo přijato bez debaty. ... Nemáme dosud jediné inspektorky. Musíme mít aspoň jednu tam, kde to je snadno proveditelné.“^{27/} píše Václav Příhoda. Ludmila se opět radila se svými kolegy a přáteli z řad pedagogů, zda má o inspektorské místo vůbec usilovat. Norbert Černý, pedagog, redaktor časopisu Komenský (toho času zastával místo okresního školního inspektora), své přítelkyni radil: „A tu přicházím k Vaší otázce o inspektorství a odpovídám na ni: Ano, ano, ano! Ne z důvodů osobních, nýbrž věcných. Musíte to vzít. Nemohu Vám slíbit, že budete v tom oboru spokojena, naopak, budete asi vzpomínat na práci ve škole, ale je třeba přelomit předsudek, že mají býti inspektory jen muži.“^{28/}

Ludmila Žofková se inspektorkou nestala. Z korespondence s Václavem Příhodou vyplývá, že ji zástupci zemské školní rady v gremiu vyřadili z tera.

Nadále se věnovala svému pokusu, účastnila se různých seminářů z oblasti reformní výuky. Ve svých rukopisech uvádí, že od roku 1937

spolupracovala s učitelským ústavem pro vzdělávání učitelek domácích nauk v Mladé Boleslavi. V létě téhož roku řídila jazykový seminář pracovní konference mladého učitelstva v Klatovech. Zvala na ni nejrůznější osobnosti, mimo jiné i Vítězslava Nezvala. Účast na konferenci přijal:

„Milostivá paní, přijímám Vaše pozvání na 6. srpna do Klatov na konferenci mladých učitelů a připravím si přednášku na téma „Mateřská řeč jako nástroj básníkův“, o jehož zpracování mě žádáte. Mé malé zkušenosti s přednáškami mě naučily věřit, že přednáška delší než jednu a půl hodinu uvádí tak trochu do zoufalství obecnost, i když je tak vybrané a vzácné, jako budou účastníci vaší konference. Zato velmi rád doplním přednášku recitacemi svých básní a souhlasíte-li s tím, vyplním svou recitací další hodinu a půl.“^{29/}

Konference měla obrovský úspěch, téměř všechny noviny i pedagogická periodika o ní psaly.

Kromě prací na seminářích byla členkou reformní komise pod vedením Václava Příhody, členkou komise pro osnovy obecných škol, byla zvolena členkou státní komise pro reformu. Po celou dobu života bakovského pokusu pracovala na učebnicích českého jazyka, které se v českých školách užívaly k výuce až do roku 1948.

Na bakovské škole ředitelovala paní Žofková do 31. ledna 1939.

V období války byla na nuceném odpočinku, dávala pouze soukromé hodiny českého jazyka.

Do pracovního života se vrátila 1. června 1945, kdy byla jmenována okresní školní inspektorkou v Praze 3 – Žižkově (IV.dohlédací obvod). O rok později se hlásila ke studiu na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, studium však nezahájila. 1. července 1948 byla zemskou školní radou jmenována zemskou školní inspektorkou s dohlédacím obvodem západní Čechy. Na jaře byla Žofková přidělení inspektorského místa zproštěna, poté byla referentkou pedagogického oddělení ministerstva

školství a ředitelkou 10. střední školy v Praze. Na konci školního roku 1950 odešla do důchodu.

Výrazněji zasáhla do pedagogického světa spoluprací s L. Mužíkovou a J. Slavíkovou na sborníku Hnutí pokrokových učitelek a s J. Malíkovou na sborníku Žena – učitelka v letech 1966-68.^{30/}

U příležitosti sedmdesátých pátých narozenin, roku 1968, byla Ludmile Žofkové vládou Československé socialistické republiky udělena medaile J. A. Komenského a čestný titul Zasloužilý učitel.

V medailónku věnovanému právě k výročí těchto narozenin Václav Příhoda napsal:

„Osobnost formátu Ludmily Žofkové přeroste svou dobu. ... nebyla jen učitelka. Byla bojovnicí za skutečný pokrok vědecký i politický. Její slovo se pokaždé ozvalo, když chtěla vítězit nepravda.“^{31/}

3. Pedagogické tendence u nás a v zahraničí počátkem 20. století

V této kapitole se ve stručnosti seznámíme s děním na české a světové pedagogické scéně před a v období vzniku bakovského plánu. Atmosféra doby měla beze sporu vliv na pedagogickou činnost Ludmily Žofkové. Bakovský pokus můžeme v období reformního hnutí vnímat jako reakci na ustálené tradiční metody a formy vyučování, které ve své době podlehly ostré kritice. Zároveň čerpá inspiraci z některých alternativních škol. Připomeneme si koncepce těch, ke kterým se Žofková ve své práci odvolávala.

3.1. Světové pedagogické tendence počátkem 20. století

19. století bylo z hlediska metod a forem vzdělávacího procesu ve znamení převážně hromadného vyučování žáků. Bylo zavedeno v důsledku stanovení povinné školní docházky. Teoreticky rozpracoval a k dobové dokonalosti dovedl hromadné vyučování německý pedagog a filozof Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841). Do praxe však pronikly modifikované ideje Herbartovy koncepce (forem, metod, obsahu) vyučování a docházelo tak k mechanické a stereotypní aplikaci jeho postupů. Proces poznávání žáků byl omezen na slovo učitele či knihy. Poznávací subjekt se chápal jako přijímající, nazírající, ne však aktivně jednající. Dominovalo pamětní učení. Upevňovalo se encyklopedizující pojetí vyučování a s ním spojený jednostranný intelektualismus, zanedbávaly se prostředky a metody sloužící k rozvoji citových a volných stránek osobnosti žáka. Výchova měla být zajištěna působením vzdělání na mravní charakter žáků (intelektualistická koncepce).^{1/}

S ostrou kritikou herbartovské školy vystoupil na počátku 20. století John Dewey (1859 – 1952). Ve své kritice přitom vycházel ze svých filozofických názorů (filozofie pragmatismu). Odmítal jednostranně intelektuální výcvik, při němž si žáci osvojují hotové, mrtvé a navzájem izolované vědomosti. Nechtěl „teoretické diváky“, kteří jsou předmětem didaktických snah učitele. Herbartismus podle Deweye vytvořil propast mezi školou a denním životem žáka. V jeho díle „Demokracie a výchova“ najdeme požadavek na vytvoření školy těsně spjaté se životem, místo školy odtržené od života. Proti verbálnímu a nazíracímu pojetí vyučování, které nerespektuje individuální zvláštnosti dětí, postavil činnost a praktickou zkušenost žáků jako základní rys vyučovacího procesu.

Deweyova koncepce široce ovlivnila na počátku 20. století praxi školního vyučování nejen v USA, ale i v Evropě a Japonsku. Toto období můžeme nazvat jako období pedagogického reformismu nebo reformní pedagogiky. Tímto pojmem se uvádí široké pedagogické hnutí jako reakce na herbartismus, nebo též nová výchova, progresivní výchova, či aktivismus. Cílem reformní pedagogiky bylo hledat nový postoj k dítěti ve výchovně vzdělávacím procesu, hledat nové metody výchovy, přijmout dítě takové jaké je, vzbudit zájem dítěte, vycházet z jeho zkušeností, přizpůsobit vyučování potřebám dítěte. Žák se dostal do centra pedagogického působení. U některých stoupenců reformní pedagogiky (např. Ellen Keyová) se objevily tendence krajního pedocentrismu, kdy výchova byla dítěti zcela podřízena. Přestože mnoho podnětů z reformní pedagogiky je trvale plodných, nelze opomenout limity. Přeceňování úzké subjektivní praxe a individuální zkušenosti dítěte se kladly proti teoretickému systematickému poznávání. V praxi se ukázalo, že jednostranný praktikismus a pedocentrismus vedly ke snížení úrovně vzdělávání.^{2/}

Jedním z cílů reformní hnutí byla škola přidružená k životu. K reformní pedagogice patří tzv. alternativní školy, které se v praxi snažily aplikovat reformní koncepci. Termínem alternativní školy se v širokém smyslu

označují takové školy, které chtějí odstraňovat tradiční nedostatky. V období na začátku 20. století se alternativní školy, jak o nich hovoříme v užším smyslu, snaží odstranit a překonat zmiňovaný herbartismus. Narůstající rozpor mezi tradiční školou a potřebami nové společnosti uvedl do života hnutí, které svým rozsahem a bohatstvím svých aspektů nemá v dějinách výchovy obdoby.

Pokusme se shrnout základní inovační záměry alternativních škol:

- ♦ změna celkové orientace školy,
- ♦ komplexní rozvoj osobnosti (stránka intelektuální, emocionální, volní),
- ♦ nahrazení dosavadní školy školou tvůrčí,
- ♦ posílení pracovního aspektu školy,
- ♦ zvýšená pozornost věnovaná aspektům estetickým, tělovýchovným a zdravotním,
- ♦ aktivizace morálně výchovné funkce školy,
- ♦ prohloubení kontaktů školy se životem, společností, s rodinou i s přírodou (rozvíjet životem pro život),
- ♦ překonání tradiční formy výuky ve třídě formami skupinovými a individuálními,
- ♦ překonání členění žáků podle věku a vytvoření přirozené životní skupiny,
- ♦ navození partnerského vztahu učitelů a žáků.^{3/}

3.1.1. Vybrané alternativní školy

Daltonský plán

Americká učitelka Helen Parkhurstová (1887 – 1959) založila v roce 1919 střední experimentální školu (High School for Boys nad Girls) ve městě Daltonu ve státě Massachusetts. Její podstatou byl výchovně vzdělávací systém – Daltonský plán, v kterém se Parkhurstová opírala o teorii J. Deweye.

Hlavní myšlenkou Daltonského plánu je zrušení tradičního systému vyučovacích hodin a změna organizace práce žáků ve třídách. Žáci zvládají penzum učiva, které je dáno učebním plánem, samostatně a svým způsobem. Získávání vědomostí, probíhá v odborných učebnách, které jsou vybaveny náležitými pomůckami. V každé učebně je odborný učitel, který však nevyučuje, plní funkci odborného asistenta. Spolupracuje s žákem, když je o to požádám. Žáci mohou v rámci předmětu spolupracovat (např. při řešení zadaného úkolu atp.). Pro každý stupeň je zpracováno 10 kontraktů, tj. částí, které obsahují učební látku, jež má být zvládnuta. Jedna část obsahuje látku na jeden měsíc. Osnovy se neruší, z učiva není možno vybírat. Smlouvu (kontrakt) uzavírá žák s učitelem a zavazuje se tak k zodpovědnosti za svou práci. „Žák je za svoji práci a svůj rozvoj sám odpovědný.“^{4/} Na začátku roku se program pro jednotlivé žáky sestaví na základě testem zjištěného stavu vědomostí a nadání (IQ) každého dítěte. Program obsahuje minimální, normální a maximální výkony, kterých je třeba v určeném čase dosáhnout. Žák má tedy představu o práci, kterou musí během určité doby vykonat. Pracuje však svým tempem. Podle svého zájmu se může třeba celý den věnovat matematice nebo přírodopisu. Svoboda je základním principem daltonské školy. Žák je omezen pouze tím, že k dalšímu měsíci učiva může přistoupit až tehdy, zpracuje-li všechny předměty. Pokud žák úkoly nesplní, nepropadá ani není jinak trestán, ale nemůže postoupit dále. Na každodenních společných setkáních, kterým se říká konference a trvají zhruba 40 minut, žáci hovoří o výsledcích své práce, popřípadě doplňují znalosti. Některé předměty, (náboženství, tělesná výchova, zpěv, ruční práce) byly i nadále vyučovány hromadně za přímé účasti učitele.

Pro systém daltonského plánu byl vypracovaný i kontrolní systém. Kontroluje se nejprve pomocí testů sám žák, následně učitel. Každý žák má svoji kartu, na které je graf, kam se zaznamenávají žákovy pokroky. Splnil-li předepsané penzum, mohl si přikreslit kostičku (vybarvit čtvereček apod.).

Žák tak měl přehled o svém vlastním postupu, mohl porovnat, jak si stojí ve třídě.

I přes nesporný přínos, kterým Daltonský plán obohatil pedagogickou teorii i praxi, nelze opomenout některé nedostatky. Obtíže přinášelo nedostatečné opakování látky a nesystematické získávání poznatků. Chyběl častější přímý kontakt s učitelem i žáky, bylo málo příležitostí ke společné práci. Převaha knižního získávání vědomostí vedla k zanedbávání ostatním poznávacích metod. Nakonec připomeňme přílišné spoléhání na žakovu aktivitu a volní vlastnosti.

Winnetská soustava

Do řady pokusů o individualizované vyučování patří také Winnetská soustava, která úzce navazuje na Daltonský plán. Její představitelem je Carleton Wolsey Washburne (1889 – 1968). Škola pracující dle Winnetské soustavy byla v USA na předměstí Chicaga. Winnetská soustava je pokládána za didakticky propracovanější formu individualizovaného vyučování. Učební plán byl sestavován na dva roky. Samostudium zabírá jen polovinu času, ve druhé polovině se využívala i systematická organizace hromadného vyučování. Byly podporovány také kolektivní činnosti s důrazem na význam sociálních dovedností, spolupráce a solidarity. Bylo rozvíjeno sociální citění a tvořivost (společné hry, výlety, dramatizace, společná shromáždění, provádění hromadných projektů, společná práce v dílnách a na zahradě). Žáci měli vlastní samosprávu a vydávali vlastní časopis.

Podobně jako v Daltonském plánu je učivo dáno pro všechny žáky standardně. Je sestavováno do programů, pokračujících krok za krokem. Byly vypracovány autodidaktické testy, které umožňovaly zhodnocení zvládnutí, či nezvládnutí učiva. Diagnostická funkce učitele tak byla posílena žakovou sebekontrolou. V učebnicích byly pro kontrolu připojeny výsledky řešení příkladů. Pokud žák látku nezvládne, nepropadá, ale vrací se k opakování a procvičování. Winnetská soustava klade větší důraz na opakování, méně

úspěšní žáci mají možnost zabývat se partii učiva, kde byla prohlubovací cvičení.

Každý den se zařazuje tzv. volná hodina, kterou žáci mohou využít k dohnání toho, co nestihli.

Co se organizace týče, třída zůstává pohromadě v jedné místnosti, ale žáci pracují individuálně.

Winnetská soustava je jakýmsi modifikovaným Daltonským plánem, přičemž se snažila odstranit všechny jeho nedostatky.

Škola Ermitáže

Škola Ermitáže byla otevřena v roce 1907 v Belgii. Pracovalo se v ní dle metodologie belgického defektologa a později pedagoga Ovida Decrolyho (1871 – 1932). Krédem školy bylo: „Škola pro život a životem“. K vnější organizaci školy Decroly vypracoval několik bodů, v kterých popisuje, jak má být škola zařízena, jaký je rozvrh vyučovacího dne, jaká má být skladba žáků atd. Třídy měly být zařízeny jako malé dílny a laboratoře, nikoliv jako posluchárny. Žactvo ve škole má být složené z dětí různého věku od čtyř do patnácti let. Rodiče měli být poučeni o metodě, která se ve škole používá, tak, aby jí pochopili a pomohli jí k úspěchu. Zároveň se měli podílet na školní administrativě. Žáci mají mít jakési konference, kde budou přednášet referáty na zvolené téma, které schválí učitel. Tím se měla pěstovat iniciativa, odvaha a solidarita.

Decrolyho koncepce je charakteristická dvěma základními rysy: principem globalizace a principem zájmových center. Princip globalizace u něho vycházel z poznání, že pro dítě je snazší a přirozenější vnímat a vybavovat si celistvé obrazy skutečnosti než jejich uměle vydělené části. Ke koncepci globalizace přivedla Decrolyho vlastní praxe. Nebyl spokojen s tradiční výukou čtení a začal zkoušet vlastní metodu. Neomezil ji však jen na čtení, ale přisoudil jí univerzální platnost. Tvrdil, že je možno ji aplikovat ve všech předmětech.

Principu zájmových center předcházela kritika učebních osnov. Podle Decrolyho měly vyučovací předměty nedostatečný vztah k základním zájmům dětí, množství látky překračovalo schopnosti dětí objem látky trvale pojmout, nebyly dány příležitosti k individuální, samostatně zvolené činnosti žáků. Škola má připravovat dítě pro život vštěpováním dvou druhů znalostí: o sobě samém a o okolním světě. Témata, neboli centra zájmů dítěte mají vycházet z činností, jimiž se uspokojují čtyři základní kategorie potřeb: 1) potřeba potravy, vzduchu a čistoty, 2) potřeba ochrany před nepohodou, 3) potřeba ochrany před nebezpečím a 4) potřeba práce pro společnost spojená s potřebou vzrůstu. Nejdůležitějším centrem zájmu pak má být dítě a jeho organismus.

I u Decrolyho koncepce najdeme slabá místa. Především kategorizace zájmů nevycházela vlastně ze zájmů dětí, ale dospělých. Dále je mu vytýkán malý zřetel k pěstování vůle a rozvoji fantazie. Paradoxem je, že Decrolyho odkazu neuškodili ani tak jeho odpůrci, jako jeho přívrženci, kteří z jeho tezí učinili dogma.

3.2. Nástin situace českého obecného školství v období první republiky

Vývoj obecného školství v první republice bývá dělen na dvě období. První období, počínající vznikem samostatné republiky (1918 – 1928) můžeme nazvat obdobím individualistických pokusů a období deziluzí. Druhé období (1929 – 1930) můžeme nazvat obdobím „pedagogického reformismu.“ Pro toto období se ustálil i výraz „příhodovská reforma 30.let“.

Léta dvacátá

Stejně jako všichni přijalo učitelstvo vznik státní samostatnosti s nadšením. Domnívalo se, že vytvořením státu vznikly podmínky pro uskutečnění bytostně národní české školy. V roce 1920 se konal učitelský sjezd, kterého se zúčastnil prezident T. G. Masaryk a ministr školství G. Habrman. V centru sjezdového jednání byly otázky školské reformy. V duchu reformní pedagogiky vzešly návrhy na reformu. Nesmíme však opomenout, že zmíněné návrhy zahrnovaly kromě principů reformní pedagogiky i otázky národní a sociální. V návrzích se objevovaly tendence ke společenské rovnosti. Na sjezdu se řešily jak otázky školy obecné, tak otázky školy měšťanské. Vzhledem k charakteru bakovského pokusu, který se odehrával na škole měšťanské, připomeňme reformní návrhy pro školy měšťanské. Učitelstvo se postavilo za myšlenku jednotné školy, přičemž se v pojetí požadavku „jednotné“ zohlednil demokratický princip. Jednotná škola v této době znamenala: škola stejná pro všechny bez rozdílu (původ, pohlaví, náboženství, atp.), nikoli jako škola, kde je stejný obsah vzdělání (obsahová uniformita). Pro reformní návrhy školy měšťanské jsou typické tyto zásady: jednotná diferencovaná škola, činná škola, praktičnost obsahu školního vzdělání, flexibilita školské soustavy a posílení kompetencí a odpovědnosti učitelských sborů.

Ve dvacátých letech je možné zaznamenat práci reformních škol. Tyto tzv. české pokusné školy byly obrazem praktického úsilí o zkvalitnění výchovy a vyučování dětí, zejména v obecné škole. Pedagogická práce byla ovlivněna historickou situací, prožitou válkou. Oživily se obrozenecké ideály, velký důraz se kladl na mravní výchovu. Jejím cílem měl být charakterově pevný člověk, který měl být zárodkem nové společnosti a již neměl dovolit vznik další světové katastrofy. Zakladatelé pokusných škol chtěli v zásadě vyzkoušet v praxi pojetí výchovně vzdělávací práce reformní pedagogiky z přelomu 19. a 20. století. Obraceli se k odkazu Deweye, Keyové (jejich prostřednictvím k Rousseauovi). Z našich pedagogů se odkazovali na Úlehlu,

jako prvního kritika herbartovské školy. V programu pokusných škol se odráželo i domácí specifikum – požadavek svobody učitelovy práce. Pokusné školy 20. let však neměli dlouhého trvání. Reformní práce byla prováděna spíše nahodile, školy musely řešit existenční problémy, shora nebyly podporovány. Jmenujme alespoň některé představitele pokusných škol: F. Bakule, A. Barotš, F. Mužík, B. Zemánek, E. Štorch, M. Kühnelová. Ve většině případů se setkáme s odmítavým postojem tehdejších pedagogů k českému pokusnictví. Žádala se celková reforma. Školám tak byla vytýkána metoda „pokus – omyl“, pedagogický elekticismus. I já se však přikláním k Velemínského názoru, že pokusné školy 20. let měly svůj význam.

Vraťme se ale na učitelský sjezd. Učitelé volali po reformě. Ministr Habrman označil jako nejbližší úkol školské správy základní školský zákon a vyzval učitelstvo ke spolupráci. Nic se však nestalo a v řadách učitelů se objevilo zklamání, byla vyslovena nedůvěra vládě a v důsledku toho klesl zájem o reformu.

V srpnu roku 1922 byl vydán „Zákon, jímž se mění a doplňují zákony o školách obyčejných obecných a občanských“, tzv. malý školský zákon. Neřešil však zásadní otázky, zavedl pouze dílčí změny (zrušil úlevy, tj. všeobecně zavedl osmiletou školení docházku, nový předmět občanská nauka a výchova, pro chlapce ruční práce, možnost zažádat o zproštění výuky náboženství a postupné snižování dětí ve třídě). Učitelé ho přijali nepříznivě.

I nadále však zůstala v řešení úprava učebních plánů a osnov.

Léta třicátá

Koncem dvacátých let vnesl do stagnujícího učitelského i školského prostředí nový impuls mladý docent pedagogiky z Karlovy univerzity v Praze, Václav Příhoda. Po studiích v Americe představil českému pedagogickému světu plán jednotné vnitřně diferencované školy. Začala diskuse o plánu, o reformě školy vůbec. Vyvrcholila během Prvního pedagogického týdne, který se konal v Praze na oslavu desetiletí samostatné

republiky na přelomu října a listopadu roku 1928. Příhodův plán vzbudil pozornost širší veřejnosti, sdělovacích prostředků i vládních kruhů. O nutnosti realizace školské reformy se zmínil i prezident. T. G. Masaryk. Tak pomohl První pedagogický týden opět aktivizovat učitelstvo k prosazení reformy. V této době byla vytvořena Reformní komise při ŠVSP, v jejímž čele stáli pod vedením Václava Příhody přívrženci jednotné školy. Reformní komise zahájila ještě koncem roku přípravné práce pro zajištění realizace reformy školství podle plánu jednotné vnitřně diferencované školy. Během jara a léta roku 1929 byly podány žádosti o povolení pokusných škol. Dne 1. září 1929 byly s velkým nadšením učitelů otevřeny první pokusné diferencované měšťanské školy v Praze – Nuslích, v Praze – Michli, v Praze – Hostivaři, v Humpolci a ve Zlíně.

V pozadí reformy stál požadavek vyřešit otázku osnov. Vypracováním osnov pro školy měšťanské byla pověřena ministerská komise vedená V. Příhodou. V roce 1930 byl znám návrh. Postoj učitelstva byl však vcelku negativní. Vedle argumentů pedagogické povahy (diferenciace, pracovní metody, testování) byly zmiňovány i objektivní podmínky (nevybavenost škol). Po polemice V. Příhody a O. Chlupa se dospělo k jakémusi kompromisu, a to, co bylo v původním návrhu nařízeno, bylo nyní jen doporučeno. Měšťanská škola zůstala školou všeobecně vzdělávací, základní struktura učebních byla zachována, nabídka nepovinných předmětů nedávala možnost rané specializace a orientovala se především na jazyky. Osnovy byly vydány výnosem ministerstva školství a národní osvěty 9. června 1932 s platností od školního roku 1933 / 34.

Reformní hnutí u nás v 30. letech bylo mnohostranné a na světové úrovni a dosáhlo mnoha významných výsledků, nepodařilo se ho všeobecně rozšířit do praxe.^{5/}

4. Bakovský pokus

Bakovský pokus je svéráznou a originální syntézou světových reformních koncepcí a domácí pedagogické tradice. Za zmínku jistě stojí, že pokusná práce v bakovské škole začala téměř o dva roky dříve, než pokusné školy vycházející z Příhodaova plánu. Sám Václav Příhoda bakovský pokus velmi kladně hodnotil a respektoval. Úspěch bakovského pokusu tkví ve vyváženosti individuální práce a promyšlené sociální výchovy. I když využívá moderní světové myšlenky, přizpůsobuje je domácím podmínkám.

Projekt bakovského pokusu v ucelené formě nebyl sepsán. Sama Žofková se o souhrn své pokusné práce snažila ke konci života. Tento úkol se jí však nepodařilo splnit.

4.1. Vznik a vize bakovského pokusu

V duchu reformních idejí popsaných výše, připravovala Žofková svůj plán. Analyzovala koncepty reformních škol a snažila se vybrat z nich takové metody, formy a prostředky, které by byly proveditelné v českých, přesněji řečeno v bakovských podmínkách. Cíl byl jasný. Chtěla učit jinak – pro dítě zábavněji, snáze a efektivněji. Chtěla učit věcem, které dítě bude pro život potřebovat. Ve své vizi šla ještě dál. Chtěla vychovat člověka, který je schopen řešit problémy, je komunikativní, tolerantní, vlastenecky orientovaný a samostatný v rozhodování. Chtěla takového člověka, kterého „zem potřebová“. Nešlo jí jen o výkon, ale o pěstování vůle, o to, aby dítě na nové poznatky přišlo samo, rozumělo jim a umělo je v životě použít. Nechtěla brát dětem radost z tvrdé práce a snažila se vyburcovat jejich zvědavost a pýchu, aby ukázaly, že všechno dovedou.

Každý žák pro ni byl samostatnou individualitou, samostatným problémem. Pečlivým pozorováním, jehož výsledky si zapisovala do „orientačních knih“, zjišťovala, na jaké požadavky dítě stačí. Prováděla

pocitivý rozbor duševní stránky dítěte. Dnešní terminologií bychom tuto duševní stránku nazvali intelektem. Zajímavá pro ni byla i fyzická stránka žákyň. Pravidelně zapisovala jejich váhu a výšku a porovnávala je s tělesnými průměry odpovídajícími fyzickému věku. Žofková si uvědomovala, že sociální prostředí, v kterém dítě vyrůstá, má nemalý význam na jeho vývoj. Ve své pedagogické činnosti se věnovala i jakési analýze rodinného prostředí žákyň.

Metody a formy hromadného vyučování žáků, kdy pouze část z nich je aktivní a zbytek pasivní, ji nepřišly příliš efektivní. Otevřeně kritizovala školu, že od prvního ročníku obecné školy až po univerzitu se v ní užívalo jen jediné metody výuky a tou byl výklad. Pozastavovala se nad tím, že v době, kdy tisk už není vzácností, je osoba učitele – přednášeče jediným pramenem k rozšíření poznání. Nejen, že se nepřihlíželo k individuálním rozdílům jednotlivých žáků, ale ani k věkovým zvláštnostem. V jedné ze svých přednášek popsala několik rozdílných žákyň z různého sociálního prostředí. Chtěla tak poukázat na to, že je nezbytné užívat jiných metod práce než dosud: „To jsou jen tři z mnoha znaků různého rozvoje i příležitosti k němu u žaček jedné třídy. Rozbor všech otázek (duševní a tělesný stav dítěte, současná míra vědomostí a dovedností – pozn.aut.) ukázal by celý kaleidoskop rozdílů, který přímo přikazuje nemít pro tuhle směs jednu pracovní metodu a jedno pracovní tempo.“^{1/}

Své úsilí o změny metod práce ve škole opírala o slova prezidenta T. G. Masaryka:

„Masaryk mluví už před lety proti pasivnímu vnímání žáků ve školách. Povídá v Českém učiteli: Vynalezavost málo se teď pěstuje, téměř nic, proto, že škola je tak unifikována, že se všude dělá totéž. Hřeší do jisté míry proti samočinnosti a vynalezavosti, když se dítěti podává všechno hotové a příliš názorné. ... Dítě je tak příliš zaopatřováno, že spontánnost jeho nemůže se vyvinouti – tím se nevyvine jeho samostatnost ani odpovědnost.“^{2/}

Škola podle paní Žofkové nešla s dobou nejen formami a metodami výuky, ale i obsahem vzdělání. Chtěla, aby vzdělání vycházelo přímo ze života a pro život bylo potřebné, chtěla, aby vzdělání zlepšovalo i sociální a hospodářský stav národa. Ze své praxe věděla, že když se děti podílely na sestavení učebního plánu na rok, když si samy do školního programu přiřadily svou látku, která je zajímala, pracovaly s mnohem větším nadšením. Dále upozorňovala na to, že problém kázně je problémem zaměstnání. Nezáživná metoda znamenala podle ní pokles pozornosti. Pro učitele, který vyžadoval klid a soustředění, to znamenalo problém kázně.

Onou metodou, která byla pro bakovský plán stěžejní, a která měla zcela změnit práci školy, byla metoda individualizovaného učení. Ve svém pokusu se Žofková nejvíce inspirovala Daltonským plánem a Winnetskou soustavou.

Ve Školských reformách seznámila Žofková širokou veřejnost s motivy změn ve své pedagogické práci:

„Proč jsem změnila vyučovací metodu? K myšlence individuálního vyučování dovedla mne teorie i praxe. Praxe všeobecná: Vezmu to vnější na škole. Nikde není tak oddělená teorie od praxe, život od života jako na české škole! Vezměte například školskou řeč. Školská řeč je mrtvá. Je stará, dávno už zrozená a také dávno odumřelá. Je to řeč bez přízvuku, jednotvárná, zmechanisovaná, kterou se nikde mimo školu nemluví...Škola se oddělila od života programem práce, svými učebními osnovami. Pro starý historický program nestačí pojmout požadavky nové doby...Svým programem jde život mílovými kroky; prezident správně upozornil, že škola pokulhává, že podává limonádu proti tomu, co dítě vidí mimo školu, na příklad v jedné výkladní skříni.

Škola však se hlavně oddělila v pracovním způsobu. ... Změnit tu pracovní metodu v činnou metodu samostatného poznávání, to je podle mého nejradikálnější způsob, jak překonat silnější vnější vlivy a vzbudit trvalý zájem. Předpokladem je ovšem minimální, životný pracovní program.“^{3/}

Od teoretizování pojďme k praxi. Žofková si uvědomovala, že bez podpory kolegů a zejména žákyň a jejich rodičů se bakovský pokus nemůže uskutečnit. Než spustila svůj plán, pořádala besídky, na které zvala veřejnost a rodiče žáček, a vysvětlovala výhody chystané změny výuky. S učiteli hledala způsob, jak se co nejlépe přizpůsobit stávajícím podmínkám. Jedním z bodů přípravy na nové vyučování byli hospitace. Učitelé bakovské měšťanky chodili za podpory inspektora na hospitace do posledního ročníku obecné školy, aby věděli, s jakými znalostmi děti přecházejí.

A jak to vlastně začalo?

„Po rozhovoru o škole v Daltonu děti se rozhodly, že se chtějí učit samy. Rozhodla jsem je zkouškou inteligence, dohovořila se s inspektorem, řekla na besídce s rodiči, co chci dělat a už jsme ‚jely‘.“^{4/}

15.listopad 1927 Žofková uvádí jako den narození bakovského pokusu. V prvním roce prováděla pokusné vyučování pouze v hodinách českého jazyka. Nelze opomenout, že k realizaci pokusu významně přispěli okresní školní inspektor Alois Průcha, zemský školní inspektor Bohumil Pluhař a samozřejmě učitelé bakovské školy Bohuslava Mrázková (přírodověda, fyzika, chemie), Ladislav Kavka (zeměpis, dějepis), kteří postupně realizovali metody samoučení i ve svých předmětech.

Ludmila Žofková si uvědomovala, že teprve delší čas a úspěšnost žákyň na dalších školách ukáže, zda je metoda efektivní. „Pokus o samoučení v jednom předmětu by však nestačil k doporučení metody samoučení a mohlo by se mu vším právem vytknouti, že jeho dobré zkušenosti byly výsledky radosti z novoty, která se dětem líbila.“^{5/}

Proto za podpory zemského školního inspektora Bohumila Pluhaře zavedla ve školním roce 1929/30 metodu samoučení ve všech hlavních předmětech: počtech, jazyku, zeměpisu, dějepisu, přírodopisu a fyzice.

4.2. Koncepce bakovského pokusu

Obecným cílem bakovského pokusu bylo vychovat samostatného člověka, který se bude podílet na budování vlasti a kterého bude země potřebovat. Tyto vlastenecké tendence nejsou vzhledem k dobové sociální i politické situaci překvapivé.

Cílem formulovaným z hlediska didaktických kategorií bylo vyučovat potřebným věcem pro život (obsah), metodou, která respektuje individuální zvláštnosti žáků ve skupinách uspořádaných dle jiných, než věkových kritérií (forma vyučování). Hodnocení má být zejména pro žáka, aby věděl, jak postupuje ve školní práci.

4.2.1. Didaktická analýza

Obsah

Měla-li být zavedena metoda individuálního učení, logicky musela následovat změna, či alespoň úprava dalších článků systému vyučování tak, aby splňovalo svůj cíl a bylo efektivní. Největším problémem byl obsah vyučování určený školními osnovami. Žofková podotýkala, že „samoučení ve všech hlavních předmětech při nerestringovaných osnovách značí pro dítě nadlidský náklad. Přetížení vede ke zmatkům a mezerám, a z toho plyne nechť k další práci.“^{6/} Při metodě samoučení žák mnohdy potřeboval více času, neboť se mu nepředkládaly hotové poznatky. Proto Žofková často kritizovala náročnost osnov: „Hněvala jsem se na nabitě učebné osnovy a tlusté, přeplněné učebnice, že nedopřejí času, abychom se podívali na život...“^{7/}

Okresní školní inspektor povolil bakovský pokus s podmínkou, že osnovy zůstanou dodrženy v plném rozsahu. Realizace nových metod a forem výuky tak byla poměrně složitá. Řešení se však našlo. Osnovy byly dle Daltonského plánu rozpracovány do měsíčních jednotek. Praxe ukázala, „že

menší pracovní horu žák snáze sleze a učitel lépe zhodnotí“^{8/}, proto byly měsíční plány rozpracovány ještě do týdenních jednotek (kromě přírodovědy, kde zůstaly měsíční).

Žofková neustále bojovala za minimalizaci osnov, nejen proto, aby mohla realizovat metodu samoučení a formu individuálního učení, ale uváděla i tyto důvody :

- je třeba změnit kvantitu, aby se mohla změnit kvalita,
- aby děti zvládly vědomosti a dovednosti lépe než v dnešních školách a přitom zbyl čas na tvořivou a družnou práci,
- aby se zjistilo, které vědomosti a dovednosti jsou potřebné v dnešním světě.^{9/}

Je patrné, že školu a život od sebe nechtěla oddělovat. Upozorňovala na to, že škola je odtržena od reality, že se v ní děti učí mnoha nepotřebným věcem mrtvým školským jazykem, že je zde málo příležitostí k spontánním formulacím a samovolnému vyjadřování.

Žofková propagovala myšlenku, že „učení má být nejen přípravou pro život, ale musí být spolu životem.“^{10/} Proto při hodinách českého jazyka s dětmi místo v čítankách listovala v časopisech a v novinách (např. Mladý svět). Děti se tak zdokonalovaly ve čtení a získávaly i potřebný přehled o kulturním a politickém životě, zajímavosti ze zeměpisu apod. Tímto propojením předmětů se paní ředitelce podařilo vyhovět potřebám osnov. Nikdy však neopomněla dodat: „Osnovou je nám život.“^{11/}

Metody

Jak bylo již naznačeno, vyučovacím hodinám v bakovské škole vládla metoda samoučení. Paní Žofková byla přesvědčena, že „učení je intimní pochod, při kterém musí dítě samo hledat a samo myslet.“^{12/} Má probíhat v klidu, podle vlastních možností a vlastního tempa. Připomínala, že již v předškolním věku si dítě vytvořilo svůj učební styl, který mu nejvíce

vyhovuje, a není třeba jej modifikovat. Proto má učitel ponechat žákovi při učení volnost a být jen pomocníkem a rádčem, když je o to požádán. Po zkušenostech s pokusnou prací došli bakovští učitelé k názorům:

- „1. že samoučení jde,
2. že je to jediná činná pracovní metoda, kterou lze získat vědomosti,
3. že je to jediná cesta, která vychovává k samostatnosti a zodpovědnosti.

Samoučení neodměřuje dětem podle jedné míry, ale dovolí jim rozvinouti se podle možností a schopností a tím eliminují únavu. Žák při samoučení chápe práci v celku...Žákyně mají svůj postup, svou cestu, své kořistění, užívají svého rozumu, opírají se o vlastní zkušenost. Nepěstují se jen vědomosti, ale také duševní síly...Hledat v každém to, co v něm je. Takové hledání znamená být i s méně spokojen.“^{13/} Paní ředitelka zdůrazňovala, že pokusná práce vede k samoučení také učitelský sbor. Podle Daltonského plánu byl v každé učebně odborný učitel – pomocník. Aby byl skutečným odborníkem, musel se neustále vzdělávat.

Z bakovských tříd nevymizela ani metoda výkladu. Tvořila sice menší část vyučování, přesto byla důležitá. Paní Žofková se domnívala, že v obtížnějších úsecích učiva je někdy potřeba zkrátit žákovo hledání, doplnit a upřesnit jeho úsudky, vyslechnout názory ostatních, popřípadě se s nimi sjednotit.

Kromě výkladu byl v Bakově prostor i pro diskuze. Děvčata diskutovala o tom, co se dozvěděla a vzájemně si doplňovala, porovnávala shrnovala své poznatky.

Bakovské škole bychom uškodili, kdybychom jí odepřely i praktické metody. V přírodovědných předmětech (přírodověda, přírodopis = fyzika) musely žákyně na mnoho poznatků přijít pozorováním, nebo vyvodit logickým úsudkem.

V roce 1934 byl výnosem Okresního školního výboru bakovský pokus rozšířen i na obecnou školu v Bakově nad Jizerou. Čtení se zde učilo globální

metodou a v 5. ročníku byla postupně dávkována metoda samoučení. Ludmila Žofková se však ve svém odkazu o realizaci pokusu na obecné škole nezmiňuje.

Formy

Bakovský plán se zakládal na principu individualizovaného vyučování. Neznamenalo to, že všichni zpracovávali individuálně tutéž úlohu, ale každý si mohl vybrat, na čem bude pracovat. S principem individualizace je těsně spjatá problematika diferenciací. Diferencovat můžeme podle třech hledisek:

- Výkon – na základě různé obtížnosti učební látky sledujeme nadání jednotlivých žáků.
- Čas – předepsaný čas k zvládnutí učiva je vypuštěn a každý žák pracuje podle svého tempa.
- Zájem – žáci jsou členěni do skupin dle zájmu.

V bakovské škole nebylo možné aplikovat diferenciaci zájmovou, neboť učební plány byly dány osnovami. Zpočátku se v bakovské škole uplatňovala diferenciace výkonová (kvalitativní) a to v rámci třídy. Žákyně se rozdělily do skupin A a B podle testů inteligence. Nadanějším (skupina A) se připravily náročnější úkoly. V praxi se ukázalo, že taková diferenciací vedla k elitářství, proto se od ní v roce 1934 upustilo. Žákyním bylo dovoleno postupovat v práci podle vlastního tempa, takže se brzy rozcházely. V tomto případě bychom mohli hovořit o diferenciaci časové. Znovu však připomeňme, že bylo nutné dodržet osnovy, tj. za časovou jednotku školního roku bylo nutné zvládnout osnovami předepsané penzum (časové hledisko tedy není vypuštěno). V praxi byla diferenciací výkonová a časová řešena takto: Nadanější žáčky, které zvládly učivo v kratším čase se mohly věnovat doplňující látce, procvičovaly vědomosti, nebo pomáhaly slabším spolužačkám. Vlastní tempo bylo stále dovoleno. Rizikem však bylo, že žákyně, které nestihly projít všech deset měsíčních jednotek, měly zhoršenou

známku na vysvědčení. V bakovské škole, na rozdíl od Daltonu a Winnetky, byla možnost i propadnutí do nižšího ročníku.

Každá žákyně věděla, co za období školního roku má v kterém předmětu zvládnout. Podobně jako v Daltonu, i tady se podepisovaly smlouvy, v nichž se každá žačka zavázala, do jakého termínu splní dané úkoly a naučí se příslušnou látku. Smlouvy byly uzavírány zhruba na měsíc. Sloužily i pro učitele, aby mohl upozorňovat na blížící se termín.

V Bakově jsme mohli spatřit kooperaci mezi žačkami. Najdeme tu podobnost s Winnetkou (řešení společných projektů), „Při daltonském plánu vadil mi nedostatek příležitosti k interakci mezi žáky. Vedl by vlastně z ticha do ticha...Dítě se chce uplatnit, podělit o nové poznatky. Volila jsem proto činnosti, na které dítě samo nestačí, abych podnítila práci kolektivní.“^{14/} Nadměrné užívání knih, které Žofková daltonskému plánu vytýkala, odstraňovala společnými rozhovory o práci, pozorováním přírody, a pořádáním žákovských konferencí parlamentárního rázu. Tyto konference se konaly zhruba jednou měsíčně. Zvolilo se téma a žačky si k němu připravovaly referáty. Mohly si pozvat jakéhokoliv hosta z řad veřejnosti. Podobně jako Decroly, chtěla takto Žofková pěstovat odvahu mluvit před veřejností, samostatnost a iniciativu. Konference měly i funkci diagnostickou.

Byla-li zmíněna metoda výkladu, musíme zmínit i hromadnou formu výuky. V některých hodinách a v některých částech individualizovaného vyučování bylo zapotřebí užít hromadného vyučování, kdy učitel předával poznatky. Důvodem mohla být povaha obsahu, ale i časové hledisko.

Hodnocení

V bakovských třídách se více diagnostikovalo nežli hodnotilo. Sama Žofková svá pozorování žákyň při činnosti nazývala diagnostikou. Domnívala se, že diagnostika, tedy zjišťování toho, co děti umí, je velice důležitá. Při formě individuální výuky ji považovala za nezbytnou. „Individualizace vyučování bez řádné orientace je nemožná. K tomu je nutná diagnostika.“^{15/}

Nový školní rok nebo nový vyučovací blok nezačala paní ředitelka výukou, ale rozdala orientační testy. Ty měly zjistit dosavadní úroveň vědomostí, či naopak nedostatky v plánovaném učivu. Výsledky sloužily pro učitele jako odrazový můstek, podle kterého se řídil chod vyučování. Vycházelo se z toho, co děti skutečně znaly, a ne z toho, co by měly znát. Po třech měsících se tytéž testy rozdaly znovu. Porovnáním jejich výsledků se zjistilo, jak která žačka v učení postoupila, jak si vede celá třída. Sloužily rovněž jako zpětná vazba pro učitele. Kromě orientačních testů existovaly ještě cvičné testy, které měly žáčky volně k dispozici. Na nich si mohly procvičovat a ověřovat učivo. Přibližně jednou za čtrnáct dní byly rozdány zkušební testy, které byly vyhodnocovány v procentech. Určitý počet procent odpovídal určité klasifikační známce.

Mimo testování byly vědomosti žaček prověřovány i ústně. V každé hodině měla každá z nich možnost nechat se vyzkoušet z látky, o které si myslela, že dostatečně umí. Ústní zkoušení však bylo časově náročné, proto se od něj postupně upustilo. Žákyně byly třikrát ročně zkušeny před komisí. Zároveň byly konány zkoušky praktické a závěrečné práce, kterým žákyně říkali „habilitační“. Vraťme se ale k průběžnému hodnocení. Podala-li žačka uspokojivý výkon, mohla si přimalovat políčko v grafu. Nevyhovující výsledek se netrestal, žákyně se však musela učit látku, dokud ji uspokojivě nezvládla. Grafy byly převzaty po vzoru daltonského plánu. V Bakově se jim říkalo komíny, neboť byly svisle zakreslovány. Každý předmět měl svůj graf. Například graf na český jazyk měl několik linek, do kterých se zakreslovalo různými barvami. Každá barva označovala jinou oblast jazyka: mluvnice byla modrá, sloh zelený, pravopis červený, čtení bylo žluté a literatura fialová. Podle výšky komínu měla každá dívka přehled o svých splněných úkolech, věděla, jak si stojí ve třídě. Kromě grafů pro jednotlivce se užívaly grafy, v kterých se evidoval stav učiva pro celou třídu. Znovu připomínáme žákovské pracovní konference parlamentárního rázu, které rovněž byly prověřováním vědomostí. „Lze při nich poznat, jak kdo se látky

zmocnil...Dětské pracovní konference nahrazují mi tu nechutnou formu ústního zkoušení.“^{16/}

Popis vyučování

Před každou vyučovací hodinou se na černou tabulku napsalo, jaké učivo a úkoly žáčky čekají, zda budou pracovat samostatně či společně. Čas byl ve škole rozdělen na tři periody:

Organizační perioda (15 – 30 minut), ve které se rozdávaly a četly pracovní jednotky. Pracovní jednotky byly napsány, nebo natištěny na samostatných listech, neboť nebyly vhodné učebnice. Každá pracovní jednotka obsahovala návod k samoučení, upozornění na studijní prameny, vývěsky, modely, přístroje apod., obsah látky a shrnutí látky do otázek k opakování a zkoušce.

Pracovní perioda (2 – 3 hodiny), ve které děti samostatně studovaly, zodpovídaly nácvikové testy, konaly pokusy a pozorování, nebo se ve dvojicích zkoušely.

Závěrečná perioda (30 – 40 minut), ve které žáci zodpovídali zkušební testy nebo se hlásili ke zkoušce. Čas od času se konaly výše zmíněné parlamentární konference, ve kterých se četly referáty, probíhala diskuse apod.

Ačkoliv Žofková odmítala domácí úkoly dětí, přiznala, že v prvních dvou letech existence bakovského plánu byla práce upravena tak, že děti pracovaly hodně doma a hodiny ve škole byly věnovány prohlubování látky. Později se domácí úkoly redukovaly, až z bakovské školy vymizely úplně.

V jedné ze svých přednášek v roce 1930 popsala Žofková průběh bakovského vyučování: „V jazykové síni mají prváčci hodinu mluvnice. Na stěnách jsou mluvnické vývěsky. Prváčci přijdou, mrknou na tabulku, na které je napsáno, jestli budou pracovat sami nebo společně. Když tabulka hlásí samostatnou práci, vytáhne každá žáčka své mluvnické osnovy, najde si návod k nové práci nebo opakování staré. Návodů jsou sestaveny tak, aby žák

nejen poznával předmět, ale od samého počátku dle schopností, stáří a znalostí byl veden k tomu, aby přemýšlel, našel si správnou cestu, jak luštit malinké i větší problémy, aby si děti zvykově osvojili tu metodu myšlení a směřování, aby kdykoliv toho budou v životě potřebovat, rozřešily si svůj problém. Vědomosti do značné míry vyprchají, ale ta metoda, ten směr zůstane.“^{17/}

4.2.2. Podmínky

Jak již bylo naznačeno, chceme-li v procesu vzdělávání změnit jednu část, logicky bychom měli změnit části další. K uskutečnění změny jsou však zapotřebí určité podmínky.

K realizaci metody samoučení, je beze sporu nutná jistá úroveň intelektu žáka, dovednost čtení s porozuměním a schopnost samostatně pracovat s textem. Žofková tyto podmínky explicitně nepojmenovala, přesto je patrné, že si je uvědomovala. U svých žákyň zjišťovala úroveň IQ pomocí testů. Ačkoliv výsledek pro ní byl výchozím ukazatelem stupně nadání žákyň, předpokládala, že ve vhodném sociálním prostředí a vhodnou stimulací, je možné výchozí stupeň nadání rozvinout. Jak již bylo naznačeno, u každé žákyň si vedla orientační knihu. Byl to jakýsi deník, kam si Žofková zapisovala pokroky žákyň, způsob, jakým na daný problém přišly a pod. Ke každé se snažila přistupovat jinak, neměřila stejným metrem.

Čtení Žofková pokládala za samostatný oddíl českého jazyka, v hodnoticích grafech byl vyznačen žlutou barvou. V tomto oddílu děti četly nahlas články z novin nebo časopisů, které jim připravil učitel. Kritériem pro výběr článků bylo, aby děti chápaly obsah. Bylo měřeno, kolik slov žák přečetl za minutu, kolik slov přečetl chybně. Po této zkoušce na čas měl žák daný text převyprávět. Hodnotil se stupeň porozumění. Tímto způsobem Žofková nacvičovala čtení s porozuměním. Vypracovala pro něj metodiku včetně tabulky, kde rozepsala kolik slov, v jakém věku by měl žák umět za minutu přečíst.

Práce s textem nebyla nijak metodicky nacvičovaná. Žofková přiznala, že zpočátku děti neuměly samostatně plnit úkoly, neuměly se orientovat. Stačila však pomoc učitele, návodná otázka. Jak děti uměly pracovat s textem se de facto odrazilo v jejich hodnocení (neboli diagnostice).

Shrnuly jsme podmínky vnitřní (psychologické) z hlediska žáka. Nelze však opomenout i podmínky vnější, tj., vybavenost školy, obsah vzdělání atp.

Ve svých přednáškách Žofková často kontrastovala bakovskou školu s Winnetkou: „Winnetka je sídlo milionářů na březích jezera Michigan. Chudí lidé tam prakticky nejsou. Průměrný inteligenční kvocient žáků dosahuje 106. Učitelé jsou pečlivě vybíráni a ředitel školy má téměř absolutní svobodu ve své práci. Bakov však leží na levém břehu Jizery, v kraji velmi chudých lidí. Škola je nedostatečně vybavena, inteligence dětí je sotva průměrná, učitelé jsou dosazováni úřady.“^{18/}

V bakovské škole stojící na náměstí vedle kostela, byly k dispozici pouze tři tmavé třídy a malá podkrovní komora. Chyběla tělocvična, větší místnost pro žákovská shromáždění, kreslárna, kabinety. Nebyla tu ani knihovna, tiskárna, kopírovací stroj, ba ani pomůcky nezbytné pro vyučování. Paní ředitelka však tyto překážky překonala a organizaci školy vyřešila zcela originálním způsobem. Podkrovní komoru přeměnila v jakýsi kabinet, kam ukládala všechen pomůckový inventář, jednotlivé třídy byly přeměněny ve specializované pracovny. Učebna 1.ročníku se stala jazykovou síní, učebna 2.ročníku přírodovědnou laboratoří a poslední třída se změnila v zeměpisně-dějepisnou pracovnu. „Pevné umístění předmětů do jednotlivých učeben má tu výhodu, že se pomůcky nepřenášejí, jeden druhému nepřekáží. Dítě se nerozptyluje směsí vystavených pomůcek, ale soustřeďuje jedním směrem své myšlenky.“^{19/}

A pomůcky? V Dobrém zdání inspektora Průchy jsme se dočetli, že mnoho pomůcek platili učitelé ze svého, mnoho jich sami vyrobili. Pomáhali však i žáčky a jejich rodiče. Některé dostávala škola darem, na další si

přivydělávala svými divadelními představeními. Žofková se snažila vytvářet ve škole, kterou nazývala domovem, příjemné rodinné prostředí, neboť v ní děti trávily většinu denního času. Třída „podobá se obývací světnici v rodině. Jen lavice a tabule připomínají školní učebnu. Ozdobily jsme malbou stěny při vchodu do třídy i kolem presidentova obrazu. Naše obrazy jsou vesměs originály, a to jednak práce dospělejších dětí kreslířů, jednak ukázky mistrů. Za okny v létě květiny a na oknech čisté etaminové záclony jako v pěkné domácnosti. Před lavicemi stojí dva stolky pro naše tajemnice, vzadu stůl pro výstavku knih nebo prací. Učitelův stůl je spolu stolem pro řečníky z dětí, nebo pro hosty zvenčí.“^{20/} Ve třídě měla každá žákyně svou „buňku“. To byla jakási polička s přihrádkami, kam si po práci odkládala své věci a pomůcky. V jazykové síni byly nad buňkami umístěny v několika řadách a vrstvách vývěsky s učivem, stěny zeměpisně-dějepisné pracovny zdobily mapy a v přírodovědné laboratoři byly vývěsky se vzorečky a tabulkami, police se zkumavkami a kahany. V každé třídě byla černá tabulka, na kterou se křídou psalo učivo a úkoly na jednotlivé dny.

I přes veškerou chudobu a stísněnost se Žofkové podařilo vytvořit útulnou pracovní školu, které složil poklonu i sám Václav Příhoda: „Každý, kdo navštíví bakovskou školu, je překvapený, že je možné vytvořit takové moderní pracovní ovzduší v tak starožitné škole, která nemá ani nejzákladnější podmínky pro pedagogický pokus. Paní Žofková bere výmluvu všem učitelům, kteří se vzpírají reformě poukazem, že jejich škola není vybavená pro pracovní metody.“^{21/}

4.2.3. Výchovné aspekty a prostředky

Vraťme se nyní k obecnému cíli bakovského pokusu. Tím bylo vychovat člověka, kterého „zem potřebuje“, člověka, který je schopen řešit problémy, je komunikativní, tolerantní, vlastenecky orientovaný a samostatný v rozhodování. Cítíme tedy i silný výchovný aspekt. Prostředkem k výchově byla samotná didaktika bakovského plánu: metoda samoučení měla pěstovat

vůli, kontrakty měly zvyšovat zodpovědnost atp. Žofková však šla ještě dál. Výchovným prostředkem pro ni byl předmět Občanská nauka a výchova a žákovská samospráva, kterou na bakovské škole zavedla.

Občanská nauka a výchova

Od roku 1922 se v českých školách objevil nový předmět občanská nauka a výchova (dále jen ONV).Byl to relativně nový předmět, proto s jeho výukou bylo málo zkušeností. Vedly se spory, zda zvýšit či snížit jeho časovou dotaci, zda jej zrušit úplně. Žofková byla pro zvýšení časové dotace, neboť tento předmět považovala za důležitý a jeho výuky se ujala osobitým stylem. Poučování o tom, co se má a nemá dělat, nudné a prázdné mravní kázání podle ní nemělo žádný smysl. Nejdůležitějším úkolem předmětu bylo děti vychovávat, tedy pěstit jejich duši a naučit je dovednostem a návykům potřebným pro život. Absolvent bakovské školy měl být mravní a samostatný.

Bylo již uvedeno, že bakovská škola se musela držet předepsaných osnov. Jak však skloubit požadavky osnov a představy o předmětu, který měl klást důraz na výchovnou stránku? Nepřekvapí nás, že i v tomto případě si paní ředitelka poradila a své představy o tom, jak má vypadat výuka ONV, skutečně naplnila. „Velkou část výuky přesunula jsem do dějepisu, pro občanskou výchovu nechala jsem látku, kterou žádá denní potřeba, žákův interes a která dává příležitost, aby si ověřil, čemu se naučil.“^{22/} Hodiny ONV pak byly věnovány praktickým činnostem (údržbě čistoty ve třídě, ve škole a ve městě, drobným opravám apod.), komunikativním dovednostem, referátům a besedám žaček o tom, co zajímavého viděly, četly, co by chtěly vidět, navštívit.

Vrátíme-li se k profilu absolventa bakovské školy, víme, že měl být aktivní, samostatný, tolerantní, schopný řešit nejrůznější problémové situace. Nejvhodnějším způsobem, jak žáčky těmito dovednostem naučit, zdálo se, svěřit jim správu školy. Tohoto náročného úkolu se ujaly svědomitě a brzy

začala ve škole fungovat samospráva. Celý školní den byl tedy protkán výukou ONV. Dá se říci, že v pojetí bakovské školy byla ONV jakousi generálkou na skutečný život.

V rámci ONV uskutečňovala škola i tzv. hospitace. Žákyně chodily na pravidelné hospitace nejprve v rámci svojí školy, poté navštěvovaly i školy v jiných městech. Účelem bylo najít měřítko pro vlastní práci a získávat dovednost konstruktivní kritiky i autokritiky. Hospitace měly i význam sociální, kdy škola navazovala kontakty a spolupráci s okolím.

Ludmila Žofková byla vynikající pozorovatelkou. Do zmiňovaného deníku o žáčkách měla u každé z nich poznamenanu nejlepší kamarádku, na kterou se mohla v případě výchovných i výukových potíží obrátit. Všimla si chování žaček, byla nesmírně citlivá k atmosféře ve třídě. Proto jí neunikla sebemenší šarvátka či hádka. Svou práci ve výchovném směru pouze nechválila, ale otevřeně hovořila i o problémech, které se ve škole vyskytovaly. „Nejprve o tom, co se nám podařilo ve výchově? Jsou menší lži a opisování. Kde učitel nevšiml si chyby, žáci sami požádají o snížení procent. Žačky jsou veselé, přirozené, samostatnější než jinde. Co se nám nedaří? Máme zde těžký boj s nesnášenlivostí, malicherností, povídavostí, sobectvím. Jsou zde ještě negativní vlivy rodiny, kde platí: nikomu nic nedávej, tobě taky nikdo nic nedá.“^{23/} Podle vzniklých problémů byly voleny další postupy výchovné činnosti. Děvčata měla možnost na svých shromážděních, která se konala několikrát za měsíc, o těchto problémech hovořit, společně se hledala cesta k nápravě i prevenci.

Samospráva

„Znamenitým prostředkem účinné metody mravní je školní samospráva.“^{24/}

Ludmila Žofková zastávala názor, že dítě se má nechat samostatně formovat pro život. Nejlepším vychovatelem je právě samospráva. „Ta dává podněty k výchově mravní, tělesné, umělecké i k výchově zvyklostí.“^{25/} Jak

samospráva na bakovské škole vypadala? Správa třídy byla svěřena do rukou děvčat. V každé třídě byl volen výbor, v němž každá žačka měla svou funkci. To znamenalo, že každá dostala určitý úsek správy třídy na starost a za ten nesla zodpovědnost.

Byla volena starostka a tajemnice. Ty tvořily ducha třídy, dohlížely na plnění povinností, které náležely jednotlivým funkcím, káraly nepořádek, dbaly na kázeň o přestávkách i při vyučování. „Stačí, aby tajemnice u stolu vstaly a lenoši zakotví.“^{26/} Přijímaly návrhy a stížnosti žaček, byly mluvčími třídy a jakousi spojnicí mezi třídou a učiteli. Účastnily se schůzí s učiteli, kde společně řešili, co je nutno změnit, napravit, v čem pokračovat. Do knihy „Dobré a zlé“ zapisovaly poznámky o jednotlivých žákyních. Například jak chodí oblečeny, jak udržují čistotu na svých místech, co dobrého a co špatného udělaly. Informace získávaly pozorováním, některé podávala žačka o žačce, jiné na sebe pověděla děvčata sama. Starostku s tajemnicemi můžeme označit (volným!) vedením třídy. Dále byla volena spisovatelka-kronikářka, která zaznamenávala různé situace a příklady z okolí a příspěvky všech žaček o mimoškolním životě. Zahradnice se staraly o květiny za oknem, ve vázách i v okolí školy, měly za úkol vyhledávat zajímavé přírodní úkazy a vodit třídu na pěkná místa v okolí Bakova. Lékařky zase zaznamenávaly míru, váhu, nemoci žákyň a způsoby léčení lehčích chorob a drobných úrazů. Sušily koření, zapisovaly lékařské rady, ptaly se na jídelní lístek všech spolužaček a zapisovaly povinnosti děvčat mimo školní práci. Zapisovatelka počasí zaznamenávala každý den stav oblohy, zda prší, jak silný fouká vítr apod. Rovněž vyhledávala pranostiky a informovala spolužačky, co předpovídají. Zábavný spolek obstarával třídě přístup na výstavy, koncerty, do divadel, staral se o kulturní život třídy. Dohlížel také na to, aby třída měla svůj zábavný program – jako poděkování hostům a pro radost dětem. Sledoval různá městská i státní výročí, u jejichž příležitosti organizoval nejruznější zábavné pořady nebo vystoupení školního divadelního souboru. Hospodyňky pečovaly o čistotu, pořádek a výzdobu

třídy, jiné o čistotu žákyň, pěstovaly vkus v úpravě účesu a volbě vhodného obleku. Pokladnice střežily finance. O příjmy se starala celá třída. Nezanedbatelnou částkou byly např. výtěžky z divadelních vystoupení, výstav apod. Žákyně rovněž pomáhaly obchodníkům, na statcích a utržené peníze dávaly do třídní pokladny. Ve škole byly zavedeny i pokuty za nedodržování pořádku, čistoty a kázně. Za tyto třídní příjmy se pak kupovaly pomůcky, knihy, věci potřebné k opravám.

Následující ukázka nám přiblíží, jak samospráva v bakovské škole fungovala:

„...máme veliké zrcadlo. Bylo a je předmětem sporu mezi mnou a mými principály, ale vím, že mi hodně pomohlo udržovat čistotu a vkus v zevnějšku dětí. Zrcadlo kontroluje za mne, je nutné a patří do domácnosti, zvláště tak početné, jako je naše. Máme své hřebeny, kartáče, nitě, krém na boty... Krátce obstaraly jsme si, co soběstačná domácnost k udržení pořádku potřebuje. Následnické děti daly nám příruční knihovničku a z výtěžku loňského divadelního představení ve třídě jsme si koupily laciný koberec. Pořádek ve třídě udržujeme samy. Samy čistíme, samy větráme. Máme své rýžové koště, svůj smeták a lopatku, kbelík..., ale hlavně vůli udržet čistotu. To je vliv a výsledek samosprávy.

Denně prohlížíme zevnějšek členů rodiny: spravujeme díry, čistíme benzinem skvrny, přišíváme knoflíky, háčky a patentky. U nás nenajdete sešpendlenou zástěru nebo šaty. Jakýkoli nepořádek v ústroji se trestá. S počátku dobromyslně myjeme nečisté ruce, krky, hledáme vši, aniž bychom veřejně jmenovaly. Ale podruhé, po třetí už nedáme na slzy, zapíšeme a přečteme, kdo nevyhověl rodinným předpisům a pořádku. Děti se zouvají, ukazují punčochy, spodní prádlo, uši, nehty, hlavy. Ani mne neminou prohlídky. Shledají-li dozorkyně na pořádek třeba jen nepatrný hříšek, musím zaplatit značnou pokutu. Pokuty pro mne jsou nepoměrně větší, protože při samosprávném zasedání děti usoudily, že mám vždy a ve všem dávat nejlepší příklad. Nikdy jsem se tak pečlivě nestrojila jako teď (ani za mlada, když

jsem se chtěla líbit). Pěstujeme také vkus. Kudrlinky, mašle, křiklavé, nesouladné barvy, sponky, prstýnky, korále, to všecko je u nás v nemilosti. Každá je zodpovědná za pořádek na svém místě. Pokladnice je ve vymáhání pokut nemilosrdná, starostka ve výčitkách krutá. Jaký pán, takový krám se nerado slyší. Z tašek a knih zmizely papírky, kočičí stříbro, otisky, jarmareční obrázky, barevné pijáčky. Knihy zabalené, taška od smetí vyfoukaná, mastné krajíce v uctivé vzdálenosti od papírů. Nejdřív ze strachu, později ze zvyku, konečně z lásky k čistotě.^{27/}

S osobností Ludmily Žofkové je spojeno silné sociální cítění. V části věnující se výchovným aspektům bakovského pokusu, nemůžeme opomenout ani sociální snahy, které Žofková vyvíjela.

„Nejde mi o výkon, ale o duši.“^{28/}

I když Žofková nelpěla na mimořádných učebních výkonech a na prvním místě pro ni vždy byla úcta k dětské duši, přece jen chtěla své žáčky vybavit základními vědomostmi a dovednostmi. Uvědomovala si, že jakýkoliv výkon nezávisí jen na inteligenci dítěte, ale i na prostředí, v němž se nachází. Proto se snažila vytvářet co nejpríznivější podmínky pro rozvoj a růst „těch malých osobností“. Chtěla pomoci dětem ze sociálně nejslabšího prostředí, v první řadě však chtěla prolomit onu mravní chudobu, kterou je dětská duše nejvíce ohrožována. Věděla, že pokud dítě nepozná vlídné slovo, pohlázení či dokonce uznání, samo pak nepohladí ani nepochválí. V boji s mravní i sociální chudobou zvolila Žofková náročnou, ale účinnou strategii. Aby mohla děti vychovávat a pomáhat jim, musela je dobře znát a vědět, kde pramení jejich problémy. Dítě pro ni nebyl jen abstraktní pojem, ale právě konkrétní člen té velké rodiny - školy. Neustále se snažila své žáčky poznávat různými způsoby, snažila se je pochopit a přiblížit se k nim. Pozorovala je při hrách, při práci, při žákovských konferencích, o přestávkách a dělala si zápisky. Otevřeně s nimi hovořila o domácím životě, četla jejich deníky, dokonce vypracovala baterii sta nejruznějších otázek, které se říkalo Zpověď.

Obsahovala otázky typu: S čím doma nejvíc pomáháš? Kde se nejčastěji učíš? Hádají se před tebou rodiče? atp. Postupně získávala důvěru i srdce všech svých žákyň, pro které se stala silnou oporou i při řešení jejich osobních problémů ještě dlouho po opuštění bakovské školy.

Činnost ve škole však neznamenal vyhraný boj. Mravní chudoba číhala za zdmi školy, nezřídká v rodinách dětí. Bylo proto důležité navázat kontakt s rodiči. „Získala a otevřela jsem dětská srdce a ta mi zotvírala dveře svých domovů.“^{29/} Každou návštěvu paní ředitelka předem ohlásila a pečlivě se na ni připravovala. Zašla i tam, kde od rodičů nedostala žádnou odpověď. Po každé návštěvě si doma dělala poznámky o rodinném prostředí svých žákyň. Vedla si návštěvní deník, kam zapisovala své úvahy o tom, jak rodinné prostředí ovlivňuje chování dívek ve škole, jak formuje mladé názory. Ve svých zápiskách líčila, jak nevlídného přivítání se jí u některých rodin zpočátku dostávalo. Úryvky z návštěvního deníku byly publikovány v Časopise pro občanskou nauku a výchovu, ročník VII. z roku 1930.

„Poznávám, že po cestě dětského vývoje nezbytně se musím vracet do rodin a k spolupráci přivolat rodiče. Výprava do dětských domovů je důležitá kapitola v praxi občanské výchovy. Domov byl a zůstane nejsilnějším činitelem, zvláště v době prvního růstu. Jsou domovy, které se snaží dát dítěti všechny podmínky k zdárnému duchovnímu i tělesnému vývoji, a domovy, v nichž život je vyplněn chvatem a starostmi o denní chleba nebo šáňkou po „dobrotách života“, tedy lhostejné k dětským tužbám a potřebám, zvláště po duchovní stránce. Musíme však počítat také s určitým počtem rodin, které nejen učitele nepodporují, nebo jsou lhostejny k jeho dílu, ale slovy, skutky a vedením ruší jeho práci.“

A všechny ty domovy: pěkné, lhostejné, nepřátelské potřebuji vidět vlastním okem, všude jinak promluvit, jiného se dovolávat pro nutnou spolupráci – pro lepší dětský růst.“^{30/}

Osvětou a návštěvami v rodinách chtěla ušetřit dětskou psychiku zmatku. Žofkové nešlo o to, aby výchova doma kopírovala výchovu ve škole.

Chtěla dosáhnout toho, aby rodiče slovy, škola tě neuživí‘ vzdělání neupírali jeho důležitost. Za daných sociálních podmínek rodiče vzdělání, tedy i škole nepřikládali zvláštní význam. Preferovali manuální práci, děti často musely zastávat tvrdou práci na polích, musely se podílet na živění rodiny. Ludmila chtěla docílit, aby rodina a škola nešly proti sobě, ale aby v životě dětí kráčely spolu a vzájemně se doplňovaly.

„Nedbalé děti mívají obyčejně podobné rodiče. Ti se přihlásí jen v nějaké krajnosti, při pětce nebo špatné známce z mravů. To zpravidla vybuchnou, aby se na dlouhý čas nebo navždy odmlčeli (myslím ve svém zájmu o dítě).

Při myšlence, že tam zejména musím, měla jsem určité obavy z nepěkného nebo příliš studeného přivítání. Volila jsem způsob, o kterém jsem předpokládala, že vyrazí nepříteli z rukou zbraň.“^{31/}

Tímto způsobem, touto „bojovou“ strategií bylo nejprve vzbudit v žáčkách samotných touhu po poznání. Chtěla svým vlastním příkladem ukázat na důležitost neustálého vzdělávání, chtěla zapálit plamínek lásky k vědění vůbec. Když se jí podařilo získat žákyňky, byl už jen krok k tomu získat rodiče.

„Vzkázala jsem rodičům předem, že odmítám jakékoliv pohostinství, že se u nich ani vody nenapiji a nebudu nikoho zdržovat v práci. Rodičům jsem nechala na vůli určit nejvhodnější dobu k návštěvám.

Snad je získala novota – paní učitelka k nám za námi, snad, a to je nejpravděpodobnější: dětské přání, dětská vůle. Těch pět mlčících rodin je také jasná odpověď: Zůstaň kde jsi, my o Tebe nestojíme. Vím to, ale přijdu přece.“^{32/}

Je patrné, že Žofková se snadno nevzdávala. Uvědomovala si, že dítě formuje veškeré sociokulturní prostředí, které ho obklopuje. Ačkoliv ve škole bývaly rodičovské besídky, tj. forma dnešních rodičovských sdružení, upozorňovala Žofková, že pro poznání rodičů nejsou dostačující.

„Psala jsem, že jest nezbytné pro dobrou školní práci a správnou výchovnou metodu poznat prostředí, ve kterém dítě žije, dovědět se od rodičů o vlastnostech dětí, o fyzickém i duchovním dědictví, které tak často bývá příčinou nejen dětského, ale i našeho učitelského neúspěchu.

Besídky s rodiči, na kterých obyčejně mluví učitelé o svém vychovatelském a vyučovatelském programu jsou také příležitostí, aby učitel poznal rodiče svých dětí a s nimi se dohovořil. Přinesou jistě užitek rodičům i učiteli. Bohužel mají své stíny. Na většině našich škol jsou 1-2 besídky ročně. Přijdou na ně většinou rodiče těch dětí, které prospívají a nejeví zvláštních povahových úchylek.

Ti rodiče, se kterými bychom se nejraději dorozuměli, kteří by nám pomohli osvětlit dětské jednání a povahu, rodiče pětkářů a darebáků, nepřijdou...

Rodiče jsou jaksi nedůtkliví, mají-li mluvit o stinných stránkách svých dětí a zamlčují je, třeba (ačkoliv – pozn.aut) jsou přesvědčeni, že by je měli prozradit. Překážejí jim ostatní.

Jedna nebo dvě besídky nestačí k probuzení potřebné družnosti, protože nestačí k tomu, aby učitel s rodiči se poznal a vzbudili druh v druhu potřebnou důvěru i chuť k sdílnosti. Jsou učitelé, kteří za několik desítek let, po která v místě žijí, poznají jádro rodin v celé obci, ale je málo těch, kteří své poznání po výchovné stránce zužitkují. Proto jsem se vypravila do rodin, abych výchovu malých navázala na výchovu velkých.

Pro první návštěvy připravila jsem lehký, ale pevný program. Jistý program usnadňuje práci. Po prvé mi maminky povědí o svých dětech všechno, co si pamatují o nich do šesti let. Průběh těhotenství po tělesné i duševní stránce, matčiny útrapy a dojmy, váha dítěte a vzhled v prvních deseti dnech života, výživa, opatrování a opatrovníci, zoubkování, první krok, první slova, dětská řeč. Tím hovorem naváží, hlavní bude dívat se po lidech a věcech v domácnosti, abych zachytila ducha domova.“^{33/}

Z ukázky je patrné, že Žofková návštěvy v rodinách brala velmi vážně. Následující ukázka nám přiblíží, jak vypadaly zápisky z návštěvy.

„V rodině Jany K.: Podle ohlášení přišla jsem v pondělí po čtvrté hodině. Všecko v pořádku, i domek zametený. U K. pletou rákosové zboží, ale práci je vyhrazen jen jeden kout světnice. Smetí úzkostlivě smetají.

Doma byla matka, babička a tři odrostlé Janiny sestry. Otec se vrací z práce až večer. U K. přijali mne s upřímnou zdvořilostí a prostě. Matka, babička i sestry jednaly bez ostychu. Ukázaly mi veškeré hospodářství: světnici, ve které zůstávají, parádní jizbu s vystlanými postelemi, komoru, půdu, sklep, chlévky kůlnu i zahradu. Všecko na svém místě, odhrnuté a srovnané. Na věcech i v jejich uspořádání klid. Takový je Janin zevnějšek: čistý, úpravný a klidný i ve výrazu obličeje.

Matka odpovídá k mým otázkám pravdivě a prostě. Vypravuje, že žije s otcem klidně. Otec nikdy nehubuje, leda v žertu. Nikam nechodí. Říká, že je nejraději doma. A děvčata jsou po něm. Vypravila je do světa a do učení, ale brzy se vrátily. Stýskalo se jim po domově.

Doma u matčiných rodičů se také nechtěly děti rozejít. Raději doma všichni živořili. Matčini rodiče mohli koupit lepší, větší domek, ale otec se bál dluhu 1000 Kč, že jim malý domek stačí a hrdlit se s dluhem, že je zbytečné. Otcovi rodiče nechtěli stavět, ačkoliv měli peníze, žili raději v podruží, protože se báli starosti se stavbou. Děvčata by mohla být u tety v Praze, „vede velký dům“, ale myslí, že by se do městské domácnosti tetiny nehodila.

Osvětlila jsem si Janinu malou řevnivost a slabou ctižádost a její kapitulování před překážkami. Zdělila po rodičích malou podnikavost, jest jako oni ráda v klidu. Poznala jsem také, proč se Jana nechce hádat, a proč, dojde-li přece ke sporu, ustupuje, i když je v právu. U K. žijí se sousedy v míru, protože jsou ústupní a „dají si dost líbit“. První návštěva proti mé vůli trvala hodinu.“^{34/}

Návštěvami v rodinách poznávala domácí prostředí žaček, vysvětlila si tak jejich chování ve škole a dostávala intimní informace o chování dětí doma i o jejich stinných stránkách. Návštěvami rodin dosáhla i potřebné osvěty školy a – co je snad nejdůležitější – postupně získávala důvěru rodičů. Tak se Ludmile Žofkové podařilo to, po čem dnes touží mnoho učitelů a škol: získat a udržet zájem rodičů o školu a spolupráce rodiny a školy. Bylo založeno Rodičovské sdružení, které se snažilo alespoň zmírnit tehdejší krutou sociální chudobu. Rodiče pomáhali v rámci svých možností. „Velice působivé bylo, když chudá matka paní M. z Bítuchova přivezla z kousku zahrádky nůši brambor dětem na polévku, když matka čtyřech dětí paní N. ušetřila při šití pro svoje děti látku na zástěry a košilky třem dětem, které to nejvíce potřebovaly, aby měly nejnutnější výbavu..., když tovární dělník pan K. dával tři týdny za sebou po pětikoruně ze svojí malé mzdy na dobré knížky pro děti, které jsou potřebnější než pro něj. Za první půlrok činnosti se ve škole za účasti matek dětí rozdělilo 10 265 porcí polévky a 8 577 porcí mléka.“^{35/} Příhoda nazval Žofkovou „ženský Pestalozzi“, neboť se výchovy a pomoci dětem ujala se skutečnou láskou a nesmírnou obětavostí.

Bylo však ještě potřeba získat širší veřejnost, zejména obyvatele města. I v tomto případě se paní ředitelka trefila do černého. Škola začala dohlížet na pořádek a čistotu na ulicích, nejen v okolí školy, ale v celém městečku, vylepovaly se prosby, aby lidé neznečisťovali ulice a starali se o zeleň. Žačky byly k dospělým zdvořilé a slušně zdravily. Při škole fungoval již zmiňovaný zábavný spolek. Staral se o kulturní život školy, pořádal výstavy prací, organizoval vystoupení školního divadelního souboru a zajišťoval tak osvětu školy. Žačky si do tříd zvaly hosty z řad veřejnosti, děti i dospělé, aby vyprávěli o své práci, o životě, koníčcích apod. Samozřejmě nechyběli odborníci z nejrůznějších oblastí, včetně školství. Mezi veřejností se brzy začalo proslýchat, že ve škole se něco dobrého děje a škola se tak stala uznávanou součástí Bakova nad Jizerou. Svojí slávou však překročila i

hranice města a v období reformních snah v Československu byla respektovaným vzorem pokusných škol.

5. Výuka českého jazyka a pracovní učebnice

Ludmila Žofková byla skvělou češtinářkou a své pokusné myšlenky realizovala nejvíce právě v hodinách českého jazyka. Měla podrobně rozpracovánu metodiku, vymýšlela testy, návody a pomůcky, jak výuku jazyka ulehčit. Svou činností vyvracela názory, že jazyk se v soustavě individuálního vyučování k samostatné práci nehodí. Věděla, že efektivní výuka mateřského jazyka závisí na určitých podmínkách:

- ♦ na splnění předpokladů k samostatné práci, tj. míra jazykových dovedností žáků (míra dovedností byla zjištěn testy),
- ♦ na vhodných podmínkách, tj. aby žák řešil úkoly rád (veškeré úkoly se musely vztahovat k denním situacím, tak aby si je žák uměl představit),
- ♦ na jasném návodu (návod musel být podán stručně a jasně - jako jízdni řád či návod k užití léku),
- ♦ aby samostatná práce nebyla jen písemná, ale zahrnovala i četba, pozorování, vyprávění,
- ♦ aby individuální práci byla věnována jen polovina vyučování, ve druhé musí být hodnocení (nejlépe společné zhodnocení, rada),
- ♦ doplnit základní nedostatky v tomto předmětu.^{1/}

Při výuce jazyka se snažila vycházet ze slovníku žaček. Na své škole zavedla takzvanou tabulaci. To byl způsob, jak nejlépe zachytit dětský slovník. Proč tabulace byla zavedena, vysvětluje Žofková v následujícím článku: „K zjednodušení pravopisného problému přispěl v Americe výzkum několika pracovníků. Ayers, Cook, O'Shea, Thorndike ze slovníků žákovských úkolů, osobní i obchodní korespondence, z listů redakcím a časopisům, tedy z celkové zásoby 4-5 mil. slov vybrali slova nejčastěji užívaná a upravili jejich výběr pro nácvik.

Podobný výzkum zjednodušil by také naši práci. Zejména pro učitele jazyka bylo by důležité i zajímavé vědět, kolik slov obsahuje aktivní žákův slovník.

1. Znalost frekvence slov vede k odstupňovanému nácviku slov v pravopise. Čas při nácviku je souběžný s frekvencí. Čím větší frekvence, tím delší čas se věnuje nácviku.
2. Učitel pozná z aktivní zásoby, kterým slovům žák rozumí, a podle toho upravuje a) svůj slovník při ústním výkladu, b) přizpůsobuje slovník učebnice, kterou žákovi předkládá.
3. Podle průměrné slovní zásoby jednotlivých školních roků programově rozšiřuje žákův slovník.“^{2/}

V dívčí měšťanské škole byla tabulace prováděna ze slohových prací. Žákyně samy prováděly tabulaci, kdy jednotlivá slova řadily do kategorií slovních druhů (podstatná jména, přídavná jména, zájmena...), takzvaného devatera. Následující ukázka nám přiblíží, jak byla tabulace v praxi prováděna: „Děti si přinesou své květované škatulky s deseti přihrádkami, tajemnice jim rozdají slohové práce a před každou hrst čistých lístečků. Žákyně píše každé slovo úkolu na lístek a hází do přihrádek se jmény devatera. Do desáté přihrádky s otazníkem padají lístky se slovy, s nimiž si děti nevědí rady. To byste teprv viděli s počátku, jak špatně a neprakticky bez souvisu s jednotnou řečí mluvenou i psanou stavěl školský verbalismus, jak nejasné jsou dětské pojmy devatera. Po ukončení tabulace spočítá žákyně slova a jejich počet píše pod úkol.“^{3/} Kromě tabulace se ještě vypisovala slova, ve kterých žáčky nejvíce chybovaly. Říkalo se jim „100 d'áblů“. Byla napsána na velkých arších balicího papíru a pověšena na stěnách třídy, aby děvčata věděla, na která slova si musí dávat pozor.

Při výuce literatury chtěla Ludmila Žofková ve svých žáčkách vzbudit lásku k četbě. Chtěla, aby jednotlivým knihám rozuměly, aby v nich každá našla své zalíbení, aby jim kniha byla přítelem. Lásku k literatuře považovala paní ředitelka za mnohem cennější, než pouhé memorování jednotlivých autorů a jejich děl. S literaturou paní Žofková logicky spojovala výuku slohu. Děvčata by měla knihám nejen porozumět, ale i ocenit jejich stylistickou stránku. Dovedu si představit, jak moudrá a milá paní učitelka říkala:

Láskou k literatuře si obohatíme život, neboť v knihách nalezneme mnoho moudra. Kniha vás nikdy nezradí, kniha vás potěší, pomůže laskavým slovem. Spisovatel je člověk z masa a kostí, jako vy. Spisovatel umí věci pojmenovat. Jak se zamilovat do literatury a jak zkusit věci a každodenní příběhy ze života zajímavě popsat, měl žákům poradit odborník na slovo vzatý. Paní učitelka chtěla pozvat do bakovské školy na besedu významného spisovatele Karla Čapka. Spolupráci však velmi decentně odmítl:

Vážená paní ředitelko,

pokládám vyučování v literatuře za věc tak dalece pedagogicky odbornou, že si neosobuji právo do toho mluvit. Psát knížky je něco jiného než vědět, jak zasvěcovat děti v písemnictví. Nesporně máte pravdu, že se děti mají učit číst knihy s uspokojením a užitkem a ne odříkávat jména autorů z knih. Ale opravdu vést k literatuře, to, myslím, není jenom věc metody, ale také jistého učitelského umění.

Praha, 23.II.1935

Upřímně Váš
Karel Čapek ^{4/}

I to je důkaz toho, jak paní Žofková chtěla své žáčky motivovat, jak neustále propojovala školu s životem.

Při hodinách literatury nebylo nikoho slyšet. „Hlasité čtení zmizelo z rozvrhu. Při tichém děti čtou, vypisují, odpovídají k daným úkolům.“^{5/} Četly se školní knížky, časopisy, noviny. Hlasité čtení bylo pouze v částech výuky, kdy se nacvičovalo a zkoušelo čtení s porozuměním (počet přečtených slov v časovém úseku a následné převyprávění textu). Důležité bylo nejen dobře číst, ale i znát smysl a pochopit myšlenky textů. Každá žákyně dostala tabulku, kde byl návod, jak nacvičovat hlasité čtení:

Jak mám číst? - Návod k hlasitému čtení.

/hlasitě mám přečíst nejméně 100 slov za minutu/

1. Za tečkami klesám hlasem, za čárkami oddychuji.
2. Když je za větou otazník, zeptám se, když uvidím rozkazník, poručím.
3. Čtu přiměřeně rychle a přiměřeně hlasitě.
4. Zřetelně vyslovuji počátky i konce slov.
5. Čtu přirozeně, jak slýchám hovořit.
6. Přízvuk dávám na první slabiku ve slově, když je slovo s předložkou, na předložku.
7. Zdůrazňuji správně slova, na kterých ve větě záleží.
8. Snažím se, aby můj hlas byl příjemný.

Konám nápravné cviky, které mi učitel po zkoušce z hlasitého čtení předepíše.

Sloh v bakovské škole existoval v dvojí podobě. Rozlišoval se sloh ústní a písemný. Pro ústní sloh platila pravidla dobré řeči a při písemném slohu zase pomáhala děvčatům tabulka pravidel pro písemný sloh:

Pro písemný sloh řídím se těmito pravidly:

1. každá věta vyjadřuje úplnou myšlenku.
 2. slova se neopakují.
 3. vyhýbám se „obnošeným, ošumělým“ výrazům i větám.
 4. škrtnu zbytečná slova /pak, potom, když, tak/
 5. dlouhé věty a nepohodlná souvětí rozdělují na několik krátkých
 6. hledám slova, která by přesně pověděla, co chci nebo co myslím
 7. spojuji myšlenky, jak se vyvíjel skutečný příběh. Nepřeskakuji.
 8. v úkole žiji v jednom čase.
 9. zachovám pravidla o pořádku slov ve větě /řádný slovosled/
 10. nový myšlenkový odstavec začínám na nový řádek. /2 cm od kraje/
- Úkol má: Úvod. Probudím ve čtenáři chuť, zvědavost, zájem.

Jádro. To, co mám v úkole povědět. Přemýšlím, co je důležité, bez čeho by mé vypravování nepodalo jasný obraz předmětu nebo děje.

Konec. Zopakuji krátce, o čem jsem psala.^{6/}

Ve slohových pracích se hodnotil zvlášť sloh, pravopis a úprava.

Žofková ve svých jazykových hodinách nezapomínala ani kulturu řeči. Sama byla údajně velmi dobrou řečnicí, která dokázala strhnout pozornost publika. Podobně chtěla vychovat i své žáčky. Všíkala si, jak se děvčata vyjadřují a jak se při mluvení chovají. K nácviku řečnických dovedností sloužily již zmiňované konference. Pravidla dobré řeči a dobrého chování při řeči zařadila do svých učebnic. Můžeme říci, že Žofková si - dnešní terminologií – všímala jak verbálního, tak i neverbálního projevu dětí.

Vyústěním pedagogické práce paní Ludmily Žofkové bylo vydání několika učebnic českého jazyka v průběhu let 1933 až 1946. Knihy se těšily značné oblibě a příznivým ohlasům z řad kolegů. Jaroslav Augustin Doležal, redaktor SPN píše o první učebnici tzv. Mateřídoušce: „...málokterá naše učebnice má tak pečlivý jazyk, jako Mateřídouška. Tu péči a znalost je vidět na každé stránce a ten, kdo věci rozumí, to pozná.“^{7/}(4.11.1933) Kolega pokusník Karel Čondl vzdává učebnici hold následujícím dopisem z 22. března 1935: „Vážená přítelkyně, teprve dnes se dostávám k tomu, abych Ti opravdu upřímně poděkoval za Pracovní učebnici jazyka českého. Poctivě se Ti přiznávám, že jsem měl takovou vnitřní radost z vaší knížky, jako už dávno ze žádné jiné. Teprve teď začíná být patrné, co nového přinášíš do našich škol. Je to kniha nová po každé stránce. To není už ta suchá, nezáživná mluvnice, kniha, která děti otravovala a jazyku neučila, to je kniha radostná, kterou bude dítě hltat. Sám jsem ji přečetl za dva večery. Byl jsem jí nadšen a říkal jsem si, kdyby škola Příhodova nepřinesla do pedagogiky nic jiného než takovéto učebnice, že by dost vykonala. Jsem hrd na to, že se mohu počítati mezi Tvé opravdové přátele. Přeji Ti hodně štěstí....“^{8/}

Necelé tři roky po vydání první učebnice – Mateřídoušky, byla k 16. 3. 1936 zavedena na 81 školách v Čechách (např.: Praha, Krumlov, Domažlice, Žatec, Humpolec, Stod, Mirovice, Smečno, Sobotka, Vlašim, Roudnice nad Labem a mnoho dalších).^{9/} K výuce českého jazyka se učebnice užívaly ještě po druhé světové válce, do roku 1948. Spolu s učiteli Václavem Medonosem a Bedřichem Tožičkou je Žofková podepsána jako autorka s největším podílem spoluautorství (60%) pod devíti učebnicemi a čtyřmi cvičebnicemi českého jazyka. Tato trojice autorů vydala Jazyk vyučovací na škole obecné pro 2., 3., 4., a 5. třídu. Ke každé učebnici vyšla Vypracovaná písemná cvičení a rozluštění hádanek. Pro měšťanské školy vyšly Pracovní učebnice jazyka českého pro I., II. a III. třídu a pro jednoroční učebné kurzy při měšťanských školách. Všechny uvedené učebnice se ujaly pod názvem Mateřídouška (s číselným označením příslušného ročníku). Trojlístek učitelů je ještě podepsán pod Jazykem vyučovacím na málotřídní škole obecné (pro 4. a 5. postupný ročník) a Pravopisem na středním a vyšším stupni národní školy. Sama Žofková vydala mluvnické testy z tvarosloví českého jazyka pod názvem Devatero. S autory Medonosem a Hallerem dopracovala Jazyk vyučovací na málotřídní škole obecné (pro 2. a 3. postupný ročník) a se slovenskou kolegyní, která učila na dívčí měšťanské škole v Pudmericích u Modry, Vierou Novákovou-Neshodovou zpracovala Pracovní učebnici jazyka slovenského.

Všechny učebnice byly určeny pro individuální způsob výuky. Byly syntézou všech složek jazykového vyučování. To znamená, že v nich byla látka pro čtení, sloh, mluvnici a pravopis, takže žáci si vystačili s jednou knihou na školní rok. Jednotlivé složky učebnice se vzájemně prolínaly.

V úvodu každé knihy byl definován cíl z hlediska žáka. Školáček si tedy na začátku školního roku otevřel učebnici a dočetl se, co se má za rok naučit. Nadanější děti mohly s knihou pracovat zcela samostatně, jiným stačila malá nápověda učitelova. Učebnice byly psány jazykem, který daná věková skupina používala. Zkoumání dětského slovníku věnovala Ludmila

Žofková spoustu úsilí. Tabulací stovek slohových prací zjistila nejen bohatství myšlenek, ale i užívané výrazy.

Paní učitelka Karla Vlastníková, která působila na nuselské škole a pracovala s dosud vydanými Jazyky vyučovacími na obecné škole – Mateřídouškami, byla v roce 1936 inspektorem Chýnou pověřena vyhotovením posudku učebnice Mateřídoušky I. (pro 2. postupný ročník). Z pracovní verze uvádím některé myšlenky:

„Předností cvičebnice-učebnice jest, že buduje na celkovém pojetí vyučovacího jazyka jako jediného problému. S jednotou je nerozlučně spojena diferenciací. Není jednoho bez druhého. Každá složka vyučovacího jazyka je podána metodami, které nejlépe jejím zvláštnostem odpovídají. Ale při té rozmanitosti vyučovacích způsobů, ve spleti různých technik jest zachován správný směr k jednotě a celkovosti jazyka vyučovacího jako jednoho velkého problému. Svou linii má čtení, sloh, mluvnice i pravopis. Ale čtyři odlišné linky nejsou pouhými rovnoběžkami, které by šly jedním směrem. Prolínají se, spojují, doplňují, scelují tak, že dítě je chápá v životních celistvostech. V čtení je sloh i mluvnice i pravopis. Jen umělou analysou se dá určit, jak a čím cvičíme základy dětského logického myšlení při čtení. Se stavbou vět hrajeme si právě tak ve slohu jako v mluvnici. Snad možno rozeznávat jemné odstíny v tom, že při slohu zaostřujeme svou pozornost na obsahovou stránku slov jako výrazů pro dětské představy, vět jako vyjádření „soudů“. Jde především o to, co si dítě pod slovy, která pronáší, myslí. Při mluvnici jde především na tomto stupni o formální stránku dětského výrazu.... Nikde neexistuje forma vedle obsahu... obsah si hledá své formy pomocí mluvnice.

...tolik dětských zábavek, hádanek, her a slovních hříček, které jsme my znali jenom z návsi a pastvy, z ulic, dětských hřišť... To, co se potajíc do školního života vkrádalo, spatřilo jako součást skutečného dětského života světlo tam, kam už dávno svým posláním patřilo. Jak se časy mění! „Hrajeme si s větami. Hrajeme si se slabikami.“ Dáváme si hádanky. Zvířátka se ptají.

Ptáci rozkazují. Vedle pana učitele i Kašpárek rozkazuje právě tak, jak je tomu ve skutečnosti je. ... radíme a rozkazujeme tiskaři. Opravujeme jeho chyby. ...

Některé děti svým duševním vývojem ještě nestačí na všechny rozkazy. Neví si rady ani s primitivním úkolem: „Zakryj psací a čti tiskací!“ Vnímají jen zvuk slov, ale nechápou pobídku k činnosti. Nerozumějí čtenému. Nepoví ani několik krátkých vět o mamince, o hoších, o psu... I děti učené globální metodou čtení nedovedou se podřídit sami čtenému rozkazu: „Opiš slova a naznač dělení!“ První dojem „Jazyka vyučovacího“ v praxi je nepříznivý. ... první dětské reakce na ni jsou velmi rozmanité. Na nich se dá velmi pěkně měřit dětská inteligence. Rozptyl je veliký. ... kniha zdá se být pro děti těžká.

To vše jest jen zdání, první nesnáze v počáteční orientaci pro dítě i učitele, nezvyk. ...

Třída se rozpadne v pracovních výkonech i tempu na tři skupiny při práci podle „Jazyka“. ... Chytré děti kniha sama vede. Systematicky je učí logicky myslet. Autorka jako matka nejlépe ví, nač asi sedmileté dítě svým mozkem stačí. Nechce předčasných odpapouškování dětských soudů. Žádné mluvnické pravidlo se tu neobjeví ve formě soudu, který by dítě mohlo plynne odříkat, aniž by vědělo, co říká.

Ke každému úsudku se musí každé dítě samo dopracovat. ... Vlastními silami, vlastní prací nabývá dítě různých potřebných dovedností. Mění se, dostává podmínky k duševnímu růstu, k vývoji.

Přednost „Jazyka“ je v tom, že se ani nesnaží nějak zvnějška vpraviti do dětské paměti a dětského rozumu určité poznatky. ... Dítě si hraje, pracuje. K úspěchu hry-práce potřebuje určitých dovedností, znalostí vědomostí. Snaží se nabýti jich. Nejsou samy sobě účelem, jsou prostředkem k cíli. Nespoléhá na paměť. Věř v dobré zvyky. ...

Každý učitel metodik vyčte, že při čtení jde o dvě stránky: o čtení hlasité, o zvukovou kulturu slova. ... Dosud byla zvuková stránka řeči-čtení

popelkou. Nepěstovala se systematicky, jen příležitostně při sborové recitaci.“^{10/}

Tolik k učebnici pro školy obecné. Podívejme se nyní, jak byla koncipována učebnice pro školy málotřídní obecné.

Jednu knihu používal žák dva roky (2. + 3. ročník, 4. + 5. ročník). Kniha kontinuálně postupovala podle tematických celků. (např. stavba vět). V určité části kapitoly se rozdělila dle obtížnosti učiva. Náročnost učiva a k němu příslušných cvičení byla oddělena písmeny A a B. Pro první rok, neboli běh pracovali žáci s učivem označeným písmenem A, nebo AB, které bylo společné pro oba běhy. Učivo označené písmenem B jednoduše přeskočili a pokračovali dále. Takto za jeden rok prošli celou knihu. V dalším roce se vrátili opět na začátek. Dá se říci, že probírali stejnou látku, ale k znalostem z předchozího roku přidali nové poznatky, učivo označené písmenem B. Tak bylo zajištěno opakování a logická návaznost v prohlubování učiva. Pro učitele měla takto koncipovaná kniha výhodu v tom, že v jedné třídě byla pro jeden předmět jedna kniha. To bylo jistě velkým zjednodušením práce.

Učebnice pro měšťanské školy byly koncipovány stejně jako učebnice pro školy obecné, jen z nich zmizel kašpárek jako průvodce. V úvodu byl plán učiva, který měli žáci za rok zvládnout.

Jako příklad uveďme učební cíle z Mateřídoušky pro I. ročník měšťanských škol:

Pracovní učebnice jazyka českého. (Mateřídouška, díl V.)

Díl první, pro první třídu měšťanských škol.

Požadavky z jazyka pro I. ročník.

Mám se naučiti jasně, prostě a správně vyjadřovati. Učím se rozuměti tomu, co čtu, aby mě čtení pobavilo i poučilo.

K jazykovému vyučování náleží: čtení, sloh, mluvnice a pravopis.

Čtení:

Za rok mám přečísti 600 – 800 stran (4 knihy). Hlasitě mám přečísti 120, nejméně však 100 slov za minutu. Učím se čísti potichu.

Sloh:

Co je sloh? Stavba vět. Stavba odstavců. Stavba slohového celku. Kterak zlepším slohový celek?

Zprávy o tom, co jsem pozoroval v rodině, ve škole, v přírodě, na ulici. Krátké záznamy. Z jednacích písemností: omluvenka, odhlášení, objednávka, vyhláška, jednoduché dopisy.

V ústním slohu učím se zachovávat pravidla dobré řeči a pravidla dobrého chování při řeči.

Mluvnice:

Mám poznati jednoduchou větu a její členy: podmět, přísudek, předmět, přívlastek, doplněk, příslovečné určení. Mám porozuměti, co je souvětí, věta hlavní, vedlejší.

Mám se cvičiti v rozeznávání druhů slov. Uměti pravidelně skloňovat podstatná jména, přídavná jména, zájmena a číslovky.

Porozuměti tvoření slov (kmen, přípona, předpona). Poznati přízvuk slovný a větný. Mám si všímati rozdílů mezi řečí spisovnou a lidovou

Pravopis:

Mluvnicky odůvodňovat pravopis podstatných jmen, přídavných jmen, zájmen a číslovek. Odůvodňovati pravopis slov, v kterých často chybuji. Užívati „Pravidel českého pravopisu“.^{11/}

Na začátku každé kapitoly bylo podrobnější vysvětlení toho, co daný oddíl jazyka znamená, co a proč se budou žáci učit. Vysvětlení důvodu výuky čtení autoři v učebnici vysvětlují takto:

„Proč se učíme číst? Kdo se chce něčemu naučit, něco poznat, o něčem se dovědět, musí umět číst. Umíš – li číst, přečteš si na nároží, že bude v neděli divadlo, co hrají v biografu, kde a v kolik hodin jsou zápasy na hřišti...“

Slohový oddíl má v úvodu tyto instrukce a vysvětlení.

„Vypravuj: Jak se vaří káva, Jak se vaří čaj, ... Jak se telefonuje....

Na dobré řeči mnoho záleží. Žijeme v době telefonu a radia. Do radia a do telefonu nutno mluvit jasně a srozumitelně.

Kdo chce, aby ho lidé poslouchali rádi, zvědavě a s chutí, musí zachovávat všechna pravidla dobré řeči. Děti dělají rády při řeči všelijaké pohyby: klátí tělem, házejí hlavou, přešlapují, krčí nos, škrábou se za uchem nebo ve vlasech. Dobrá řeč vyžaduje dobré chování.

Pravidla dobré řeči:

1. než promluví, srovná si v hlavě myšlenky, abych mluvil jasně a srozumitelně,
2. o skutečných událostech mluvím pravdivě,
3. když chce ode mne někdo krátkou zprávu, řeknu mu jen to nejdůležitější,
4. chce-li někdo vědět podrobně, jak se co stalo, vypravuji v tom pořádku, jak události za sebou následovaly,
5. mluvím hlasitě a pomalu,
6. zřetelně vyslovuji počátky a konce slov,
7. mluvím přirozeně (jak slýchám lidi hovořit),
8. přízvuk dávám na první slabiku slova, když je slovo se slabičnou předložkou, kladu přízvuk na předložku,
9. zdůrazňuji slova, na kterých ve větě záleží.

Pravidla dobrého chování při řeči

1. při řeči nedělám mnoho pohybů: neházím hlavou, rukou, nepřešlapuji, neopírám se atd.,
2. neskáči jinému do řeči, čekám až domluví,
3. mluví-li někdo ke mně, poslouchám ho pozorně,
4. nehádám se. Klidně vysvětluji a přesvědčuji,
5. ve společnosti mluvím, když se mne někdo tážr nebo přihlásím-li se ke slovu,

6. odpovídám jen na tu věc, na kterou se mne lidé ptají,
7. v odpovědích neužívám přepjatých nebo hrubých slov, zejména ne nadávek,
8. cizím slovům se vyhýbám,
9. snažím se, aby můj hlas byl příjemný, melodický, aby se pěkně poslouchal.^{12/}

Důvod, proč byl sloh rozdělený na ústní a písemný, můžeme vyčíst z dopisu Václava Medonose, spoluautora učebnic a věrného přítele Ludmily Žofkové:

„...jak se liší řeč mluvená od slohového zpracování tématu. Stylistická forma je jiná než mluvená! Někteří jako Masaryk, když píše – píše tak, jak by mluvili přednášky a naopak zase někdo přednáší to, co si napřed slohově vypracoval a zbavuje se tím účinku – je k neposlouchání. Sloh má a musí mít jinou stavbu, formu než článek časopisecký...“^{13/}

Myslím, že další slova z dopisu vysvětlují důvody vzniku výše zmíněných učebnic: „Nelze nic dělat bez orientace, bez pomůcek, bez cíle... Zázraky neuděláme ani my...jediná cesta ke zlepšení je dát učitelům kompas Dát učiteli jistotu v práci, jasný plán, uskutečnitelné myšlenky, pevné, dosažitelné cíle.“^{14/}

Jak se tyto cíle podařilo naplnit, hodnotí v Učitelských novinách v roce 1968 Václav Příhoda:

„V didaktice mateřského jazyka vykonala Ludmila Žofková ve spolupráci s Václavem Medonosem a Bohumilem Tožičkou příkladné dílo. Jejich učebnice přinesly nové pojetí mluvnického vyučování, které u nás nebylo předstiženo.“^{15/}

6. Závěr

Bakovský pokus je jistě zajímavým pedagogickým počinem první republiky.

Paní Ludmila Žofková dala do pokusu nejen své znalosti a učitelské dovednosti, ale i své srdce. Na sklonku svého života se svěřila přítelkyni, že ji mrzí, jak zanedbávala „svého stařečka“.

Žofková za veškerým svým pedagogickým snažením spatřovala v první řadě dítě. Je obdivuhodné, s jakým respektem a láskou ke svým žákům přistupovala. Uvědomovala si, že každý je jiný a má jiné možnosti, a tak ho také brala. Nechtěla „vytvořit“ ideálního žáka, ale snažila se o optimální rozvoj každého z nich. Často si kladla otázku, co má žák vědět na sto procent. Odpovědí pro ni bývalo: to, co bude v životě potřebovat. Tomu odpovídala její koncepce výuky. Nechtěla mít kolem sebe chodící encyklopedie, ale aktivní a samostatné lidi, kteří budou schopni řešit nejrůznější problémy a životní situace. Učila žáčky praktickým činnostem, učila je, jak se mají postarat samy o sebe, kde co najít. Snažila se „pouze“ vzbudit lásku k vědění.

Uvědomovala si, že škola není zábavní park a musí mít svá pevná pravidla. Přesto se snažila vytvořit ve třídách domácí a útulné prostředí, ve kterém budou děti uvolněnější a učení jim půjde snáze. V celé škole vládla přátelská atmosféra a sama Žofková nazývala všechny své žáky a kolegy rodinou. Zavedla oslovení učitelů jménem, ne titulem.

Mnohým ze svých žákyň se stala celoživotní přítelkyní.

I když nesouhlasím s některými jejími výroky (např. že metoda samoučení je jediná činná pracovní metoda, kterou lze získat vědomosti), je pro mě Žofková osobností, která vždycky šla za svými ideály a nevzdávala se. Svými činy vzbudila respekt nejen u mě, ale i u osobností meziválečné pedagogiky.

Ludmila Žofková zasvětila celý svůj život pedagogické práci. Brala ji jako své poslání, které konala s obrovskou láskou, pílí a obdivuhodnou obětavostí. Budiž nám podnětem k zamyšlení.

Poznámky / odkazy:

2. Ludmila Žofková

2.1. Život Ludmily Žofkové

- 1/ PŘÍHODA, V. Medailónek k narozeninám Ludmily Žofkové. Učitel'ské noviny, 1968.
- 2/ Literární archiv Památníku národního písemnictví Staré Hrady. Fond Ludmily Žofkové, nepublikované záznamy, oddíl rukopisy.
- 3/ ŽOFKOVÁ, L. Bakovský pokus. Školské reformy, 1930, roč.XI, s. 265.
- 4/ viz podle: ČEPIČKOVÁ, V. In:Postavy české pedagogiky: Ludmila Žofková. Praha: Ústav školských informací, 1989. ISBN 80-211-0019-2.
- 5/ Literární archiv Památníku národního písemnictví Staré Hrady. Fond Ludmily Žofkové, nepublikované záznamy, oddíl rukopisy.
- 6/ ČEPIČKOVÁ, V. Postavy české pedagogiky: Ludmila Žofková. Praha: Ústav školských informací, 1989, s. 9. ISBN 80-211-0019-2.
- 7/ Literární archiv Památníku národního písemnictví Staré Hrady. Fond Ludmily Žofkové, nepublikované záznamy, oddíl rukopisy
- 8/ Viz příloha č.1.
- 9/ Státní okresní archiv v Mladé Boleslavi.
- 10/ Literární archiv Památníku národního písemnictví Staré Hrady. Fond Ludmily Žofkové, nepublikované záznamy, oddíl rukopisy
- 11/ tamtéž
- 12/ tamtéž
- 13/ viz podle: ČEPIČKOVÁ, V. In:Postavy české pedagogiky: Ludmila Žofková. Praha: Ústav školských informací, 1989. ISBN 80-211-0019-2.
- 14/ LA PNP Staré Hrady, Fond L.Žofkové, nepublikované záznamy

2.2. Pedagogická činnost

- 15/ Literární archiv Památníku národního písemnictví Staré Hrady. Fond Ludmily Žofkové, nepublikované záznamy, oddíl korespondence.
- 16/ LA PNP Staré Hrady, Fond L.Žofkové, nepublikované záznamy

- 17/ ŽOFKOVÁ, L. Bakovský pokus. Školské reformy, 1930, roč.XI, s. 265.
- 18/ LA PNP Staré Hradky. Fond Ludmily Žofkové, oddíl korespondence
- 19/ tamtéž
- 20/ tamtéž
- 21/ Státní okresní archiv v Mladé Boleslavi.
- 22/ viz příloha 1.
- 23/ LA PNP Staré Hradky. Fond Ludmily Žofkové, oddíl korespondence
- 24/ tamtéž
- 25/ tamtéž
- 26/ ČEPIČKOVÁ, V. Postavy české pedagogiky: Ludmila Žofková. Praha: Ústav školských informací, 1989. ISBN 80-211-0019-2.
- 27/ LA PNP Staré Hradky. Fond Ludmily Žofkové, oddíl korespondence
- 28/ tamtéž
- 29/ tamtéž
- 30/ viz podle ČEPIČKOVÁ, V. Postavy české pedagogiky: Ludmila Žofková. Praha: Ústav školských informací, 1989. ISBN 80-211-0019-2.
- 31/ PŘÍHODA, V. Medailónek k narozeninám Ludmily Žofkové. Učitel'ské noviny, 1968.

3. Pedagogické tendence u nás a v zahraničí počátkem 20. století

3.1. Světové pedagogické tendence počátkem 20. století

- 1/ viz podle SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. Praha: 1999, ISV, ISBN 80-85866-33-1
- 2/ tamtéž
- 3/ viz podle SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. Brno: 1995, Paido.
- 4/ RÝDL, K. Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka. Praha: 1998, STROM.

3.2. Nástin situace českého obecného školství v období první republiky

- 5/ viz podle VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K., VALENTA, J. Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl – 1. svazek. Praha: 1992, Karolinum.

4. Bakovský pokus

4.1. Vznik a vize bakovského pokusu

- 1/ ŽOFKOVÁ, L. Bakovský pokus. Školské reformy, 1930, roč.XI, s. 264.
- 2/ ŽOFKOVÁ, L. Bakovský pokus. Školské reformy, 1930, roč.XI, s. 264.
- 3/ ŽOFKOVÁ, L. Bakovský pokus. Školské reformy, 1930, roč.XI, s. 263 – 4.
- 4/ tamtéž, s.265.
- 5/ tamtéž, s.265.

4.2. Koncepce bakovského pokusu

- 6/ LA PNP Staré Hradky. Fond Ludmily Žofkové, oddíl rukopisy
- 7/ ŽOFKOVÁ, L. K výchovné praxi. Časopis pro ONV, 1930, roč. VII, s. 1 – 85.
- 8/ LA PNP Staré Hradky. Fond Ludmily Žofkové, oddíl rukopisy
- 9/ tamtéž
- 10/ tamtéž
- 11/ ŽOFKOVÁ, L. K výchovné praxi. Časopis pro ONV, 1930, roč. VII, s. 1 – 85.
- 12/ PŘÍHODA, V. Reformné hladiská v pedagogike. Bratislava: Ján Pocisk 1934, s. 100.
- 13/ ŽOFKOVÁ, L. Bakovský pokus. Školské reformy, 1930, roč.XI, s. 269.
- 14/ LA PNP Staré Hradky. Fond Ludmily Žofkové, oddíl rukopisy
- 15/ tamtéž
- 16/ tamtéž
- 17/ ŽOFKOVÁ, L. Bakovský pokus. Školské reformy, 1930, roč.XI, s. 266.
- 18/ ŽOFKOVÁ, L. Výsledky jazykového vyučování podle daltonsko-winnetského plánu. Věstník pedagogický, 1929, roč. VII, s. 172 – 180.
- 19/ ŽOFKOVÁ, L. K výchovné praxi. Časopis pro ONV, 1930, roč. VII, s. 1 – 85.
- 20/ tamtéž
- 21/ PŘÍHODA, V. Reformné hladiská v pedagogike. Bratislava: Ján Pocisk 1934, s. 106,
- 22/ ŽOFKOVÁ, L. K výchovné praxi. Časopis pro ONV, 1930, roč. VII, s. 1 – 85.
- 23/ LA PNP Staré Hradky. Fond Ludmily Žofkové, oddíl rukopisy
- 24/ tamtéž
- 25/ ŽOFKOVÁ, L. K výchovné praxi. Časopis pro ONV, 1930, roč. VII, s. 1 – 85.

- 26/ PŘÍHODA, V. Reformné hladiská v pedagogike. Bratislava: Ján Pocisk 1934, s. 106.
- 27/ ŽOFKOVÁ, L. K výchovné praksi. Časopis pro ONV, 1930, roč. VII, s. 1 – 85.
- 28/ LA PNP Staré Hradý. Fond Ludmily Žofkové, oddíl rukopisy
- 29/ ŽOFKOVÁ, L. K výchovné praksi. Časopis pro ONV, 1930, roč. VII, s. 1 – 85.
- 30/ tamtéž
- 31/ tamtéž
- 32/ tamtéž
- 33/ tamtéž
- 34/ tamtéž
- 35/ PŘÍHODA, V. Reformné hladiská v pedagogike. Bratislava: Ján Pocisk 1934, s. 102.

5. Výuka českého jazyka a pracovní učebnice

- 1/ LA PNP Staré Hradý. Fond Ludmily Žofkové, oddíl rukopisy
- 2/ ŽOFKOVÁ, L. Tabulace v české škole. Tvořivá škola, 1930, č.1, s. 8-10.
- 3/ ŽOFKOVÁ, L. Bakovský pokus. Školské reformy, 1930, roč.XI, s. 267
- 4/ LA PNP Staré Hradý. Fond Ludmily Žofkové, oddíl korespondence
- 5/ ŽOFKOVÁ, L. Bakovský pokus. Školské reformy, 1930, roč.XI, s. 267
- 6/ LA PNP Staré Hradý. Fond Ludmily Žofkové, oddíl tiskoviny
- 7/ LA PNP Staré Hradý. Fond Ludmily Žofkové, oddíl korespondence
- 8/ tamtéž
- 9/ tamtéž, oddíl rukopisy
- 10/ tamtéž, oddíl korepsondence
- 11/ ŽOFKOVÁ, L. Pracovní učebnice jazyka českého (Mateřídouška, díl V.). Praha: Stát. nakl., 1935.
- 12/ tamtéž
- 13/ LA PNP Staré Hradý. Fond Ludmily Žofkové, oddíl korespondence
- 14/ tamtéž
- 15/ PŘÍHODA, V. Medailónek k narozeninám Ludmily Žofkové. Učitelské noviny, 1968.

Literatura:

VÁŇOVÁ, L. Československé školství ve 30. letech (Příhodovská reforma).

Praha: 1995, PedF UK, ISSN 0862-4461.

VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K., VALENTA, J. Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl – 1. svazek. Praha: 1992, Karolinum.

RÝDL, K. Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka. Praha: 1998, STROM

PŘÍHODA, V. Reformné hladiská v pedagogike. Bratislava: Ján Pocisk 1934

SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. Praha: 1999, ISV, ISBN 80-85866-33-1

SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. Brno: 1995, Paido.

Archivní materiály:

LA PNP Staré Hrady. Fond Ludmily Žofkové

Státní okresní archiv Mladá Boleslav. Osobní výkazy učitelů.

Pedagogické muzeum J. A. Komenského.

Časopis pro ONV. 1930, roč. VII.

Školské reformy, 1930, roč.XI.

Tvořivá škola, 1930, č.1.

Seznam příloh:

1. Výnos Zemské školní rady o povolení bakovského pokusu.
2. Test Měření rychlosti hlasitého čtení.
3. Zkušební test z českého jazyka.
4. Záznam o pokroku ve vyučovacím jazyce (graf).

Příloha 1.

Příloha 2.

Příloha 3.

Příloha 4.

Resumé

Cílem této práce je přiblížit čtenáři život a dílo jedné z osobností české reformní pedagogiky 20. a 30. let 19. století, Ludmily Žofkové.

V úvodní části se seznámíme s životem paní Žofkové tak, jak na něj ve svých rukopisech vzpomínala. Další část práce je věnována pedagogické činnosti, jakémusi pedagogickému životopisu.

Před analýzou bakovského pokusu si připomeneme české a světové pedagogické tendence počátku 20. století.

Samotná analýza pokusu je stěžejní částí této práce. Je rozdělena do třech kapitol. V Didaktické analýze se pokusíme nahlédnout na bakovský plán pohledem didaktiky. V kapitole Podmínky nás práce seznámí s tím, jaké podmínky předpokládala realizace bakovského pokusu a jakým podmínkám museli ve skutečnosti bakovští učitelé čelit. Poslední kapitola nazvaná Výchovné aspekty a prostředky nám představí, jaké výchovné cíle si bakovský pokus kladl a jaké prostředky k realizaci cílů využil.

Poslední část práce je věnována výuce českého jazyka na bakovské škole a pracovním učebnicím českého jazyka, které Ludmila Žofková napsala.

Věřím, že tato práce přinese nové poznatky a inspirace k pedagogické činnosti učitelů.

Summary

The aim of this piece is to illustrate a life and work of Ludmila Žofková, one of the Czech reformatory pedagogy figures of twenties and thirties, 19. century.

The introductory part shows us Ms. Žofková's life the way she remembered it in her manuscripts. Next parts are devoted to her pedagogic activity, pedagogic autobiography in other words.

Before the Analysis of “Bakov plan” we are going to think up Czech and world pedagogic trends of the beginning of 20. century.

The attempt analysis itself is a key part of the piece. It is divided into 3 chapters. In the Didactic analysis we’re going to uncover the “Bakov plan” in didactic point of view. The Conditions chapter is showing what conditions the “Bakov plan” realization presumed and what conditions the pedagogues from Bakov faced in real. Last chapter called Educational Aspects and Instruments presents what were the educatory aims the “Bakov plan” had, and which tools were used to make these aims happen.

Final part of the piece describes the Czech language education at school in Bakov and Czech language workbooks written by Ludmila Žofková.

I believe that this work brings another perspective on knowledge and inspiration to teachers’ pedagogic activity.

Souhlas s půjčováním

Souhlasím s tím, aby tato diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Prosím, aby případné citace z této práce byly řádně uváděny dle státní normy o bibliografických citacích.

V Praze 28.března 2007

.....